



Angélica da Silva Costa

“ESCUTO E ESQUEÇO; VEJO E RECORDO; FAÇO E ENTENDO.”
REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO DO ARTISTA-PESQUISADOR-PROFESSOR.

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.

Porto, 2012

PROFESSOR ORIENTADOR
PROFESSORA COOPERANTE
ESCOLA DE ESTÁGIO

Professor Doutor José Paiva
Professora Ana Paula Pires
Escola Secundária da Trofa

RESUMO

Este relatório incide sobre o meu percurso enquanto estudante de Mestrado em Ensino de Artes Visuais e reflete as experiências por mim vivenciadas no estágio que decorreu na Escola Secundária da Trofa, no ano letivo de 2011/2012.

O presente trabalho revela um olhar retrospectivo e reflexivo sobre as aulas assistidas no período de tempo decorrido entre outubro de 2011 e maio de 2012.

Paralelamente, materializa a articulação dos momentos decorridos no espaço de aula com a necessidade de compreender as questões ligadas à intenção de ser professora, num 'jogo' constante de procura e de conciliação dos projetos, conversas, leituras, percursos, inquietações e reflexões.

A minha presença neste estágio, como professora na condição de estagiária, pautou-se desde o início por momentos de observação e interação com a comunidade escolar. Apesar de ter assistido a aulas de Desenho (10º, 11º e 12º anos) e de Educação Visual (8º anos), foi nas aulas de Oficina de Artes (12º ano) e nas aulas de Desenho (11º ano), que se centrou a observação, a atuação e a reflexão. Os casos práticos dos projetos que fui desenvolvendo, e que aqui me proponho analisar, foram encarados como mediadores da abordagem à relação pedagógica do professor/aluno e à relação do aluno e do professor com o saber. Foram também alvo de assunto as metodologias adotadas enquanto artista-pesquisadora-professora. E estas permitiram uma abordagem e exploração sobre a minha identidade enquanto professora estagiária no interior de um grupo de docência tão diverso quanto é as artes visuais.

Este trabalho não pretende somente reconstituir a realidade vivida, mas também dar conta do sentido e significado que as vivências assumiram enquanto meio que me possibilitou (re)construir respostas para as minhas lacunas referentes à componente científica e pedagógica do ensino das artes visuais.

ABSTRACT

This report focuses on my journey as a student of the MSc in Teaching Visual Arts and reflects my own experiences in the pedagogic training course which took place at Escola Secundária da Trofa, during the academic year 2011/2012.

This study reveals a retrospective and reflective look about the classes I attended during the period of time between October 2011 and May 2012.

At the same time, embodies the articulation of the moments that took place in the class environment with the need to understand the issues linked to the desire of becoming a teacher, in a constant 'game' of search and reconciliation of the projects, conversations, lectures, journeys, concerns and reflections.

My presence in the pedagogic training course, as a teacher in the trainee condition, was characterized from the beginning by moments of observation and interaction with the school community.

Despite having attended Drawing classes (10th, 11th and 12th years) and Visual Education (8th year), it was on the Arts Workshop (12th year) and on the Drawing classes (11th year), that I focused my observation, action and reflection.

The practical cases of the projects that I developed, and that I here propose to analyze, were perceived as mediators of the approach to the pedagogical relationship teacher/student and to the relationship between the teacher and the student with knowledge.

The methodologies adopted as an artist-researcher-teacher were also a target subject.

These allowed an approach and an exploration about my identity as a teacher trainee within a pedagogic group as diverse as the visual arts.

This work not only aims to reconstruct the reality experienced, but also to realize the meaning and significance that the experiences assumed as a way that enabled me to (re)construct answers to my gaps regarding the scientific and educational component of teaching visual arts.

RESUMÉ

Cette thèse réfléchit sur mon parcours comme étudiante du Magistère en Enseignement des Arts Visuelles et sur les expériences vécues par moi durant le stage à *l'Escola Secundária da Trofa* pendant l'année scolaire 2011/2012.

Ce travail montre une vision rétrospective et réflexive sur les cours assistés entre octobre de 2011 et mai de 2012.

Parallèlement, il matérialise l'articulation des moments passés dans l'espace du cours avec le besoin de comprendre les questions liées au propos d'être professeur, dans un "rôle" constant de recherches et de conciliation des projets, des entretiens, des lectures, des parcours, des inquiétudes et des réflexions.

Ma présence dans ce stage, comme professeur stagiaire, s'est réglée dès le début par des moments d'observation et d'interaction avec la communauté scolaire. J'ai assisté aux cours de Dessin (10^o, 11^o et 12^o années) et d'Éducation Visuelle (8^o année), cependant l'observation, l'action et la réflexion étaient centrées dans les cours d'Atelier des Arts (12^o année) et de Dessin (11^o année). Les cas pratiques des projets que j'ai développés et que je propose, ici, d'analyser, ont été considérés comme entremetteurs du rapprochement au rapport professeur/ élève et au rapport du professeur et de l'élève avec le savoir. Les méthodologies appliquées pendant artiste-chercheur-professeur ont été aussi sujet d'étude. Et celles-ci ont permis une approche et une exploitation sur mon identité comme professeur stagiaire à l'intérieur d'un groupe d'enseignement si divers comme celui des Arts Visuelles.

Ce travail n'aspire pas seulement à la reconstitution de la réalité vécue, mais il essaie d'exposer le sens et le significat que les expériences ont assumé comme le moyen qui m'a possibilité de (re)construire des réponses à mes lacunes en ce qui concerne le composant scientifique et pédagogique de l'enseignement des arts visuelles.

AGRADECIMENTOS

À professora Doutora Alexandra Sá Costa, pela valiosa ajuda, incansável disponibilidade, força, carinho e compreensão.

Ao professor Doutor José Paiva, pela força, insistência e ajuda.

À professora cooperante Ana Paula Pires, pelo apoio e carinho durante o estágio.

À escola Secundária da Trofa e seus alunos pela oportunidade que me foi concebida.

À professora Sara Rodrigues da escola secundária da Trofa.

Ao professor Luís Pinho da Escola Secundária da Trofa.

Ao meu colega de estágio, Bruno Rajão, pelo companheirismo ao longo desta jornada.

Aos colegas de turma e a todos os professores de Meav que durante este dois anos contribuíram para a minha reflexão.

Aos meus amigos.

E por fim, e não menos importante, à minha filha, ao meu marido e à minha família pela paciência, apoio, ajuda e carinho que sempre demonstraram.

ABREVIATURAS

MEAV | Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo e secundário

OPJ | Orçamento Participativo Jovem

Img. | imagem

CAM | Centro de Arte Moderna

Ppt | Apresentação PowerPoint

ÍNDICE

1	Introdução	19
I PARTE		
2	O estágio	25
2.1	Contextualização do Espaço escola e turma	26
3	Projetos centrais	33
3.1	Criação do logotipo para o projeto OPJ da Trofa	35
3.1.1	Função do Designer de Comunicação	39
3.2.2	Identidade Visual	40
3.3.3	O Logótipo	42
3.2	Projeto de Serralves - O Quarto_ Lugar de Abrigo, Identidade e Evasão	49
3.3	Conclusões dos trabalhos	58
II PARTE - REFLEXÃO A PARTIR DO ESTÁGIO		
4	A necessidade de me inscrever no papel de professora reflexiva	63
5	Compreensão do espaço de aula, um campo de criatividade e educação	69
6	Processo de Ensino-Aprendizagem	79
7	Relação Educativa	83
8	Reflexões finais	87
	Bibliografia	89

ÍNDICE DE ANEXOS DO CD

Anexo A_Comemoração do Dia Mundial da Educação Artística

A1_Planificação

A2_Imagens

A3_Fotos da Atividade

Anexo B_Logótipo OPJ

B1_ppt logótipo

B2_Planificação da atividade 11º e 12º anos

B3_Exemplo *Root-Idea*

B4_Palavras-Chaves

Anexo C_Projeto “O Quarto”

C0_Apresentação da Proposta por Serralves

C1_Calendário

C2_ppt de apresentação do projeto

C4_Critérios de Avaliação

C5_Fotos de todas as maquetas dos alunos

C6_Planificação da atividade

Anexo D_Visita de Estudo

Anexo E_Registo diário

“Um caso. (a) Escrever sobre educação tem a ver com o que, nela, se viveu ou se vive. (b) E se não se viveu nem se vive nada que valha a pena ser escrito? (c) Como assim? Todo mundo vive; logo, todo mundo escreve. (d) Só que escrever é um "caso de devir", "sempre inacabado, sempre em vias de fazer-se", é um processo, "uma passagem de Vida", que "extravasa qualquer matéria vivível ou vivida" e "atravessa o vivível e o vivido" (Deleuze, 1997, 11 in Corazza, 2006:5)”.

1.INTRODUÇÃO

“Viver a vida de um artista que também é um pesquisador e professor é viver uma vida consciente, uma vida que permite abertura para a complexidade que nos rodeia, uma vida que intencionalmente nos coloca em posição de perceber as coisas diferentemente.” (Irwin, 2004: 96).

Ao pensar no percurso que fiz até chegar à escrita deste relatório, tornou-se relevante para mim ‘teclar’ algumas palavras acerca disso.

Desde muito cedo que o ensino é a minha paixão, mas em 1998, quando iniciei a escolha da área de estudo na qual me pretendia focalizar, o ramo de artes visuais apenas dispunha de cursos via ensino para o 2º ciclo. Não é que não fosse meu interesse trabalhar com alunos deste nível etário, mas queria ter um campo mais alargado de atuação. Optei, então, pelo Design, ramo de Comunicação, também esta área de meu interesse, na Escola Superior de Artes e Design, tornando-se esta a minha formação inicial. Posteriormente fiz o *Master* em *Disiño y Producción Gráfica/Intermédia* pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona.

Estes cursos vieram-me permitir a experiência de lecionar no 2º e 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário. Desde então, até ao ano letivo de 2010/2011, o meu percurso no ensino tem sido composto de ‘ingressos’ e ‘saídas’, em várias escolas com horários por vezes completos mas maioritariamente incompletos ou de substituição. Porém, sentia uma falta de bases científicas e pedagógicas para a continuação do exercício das minhas funções como docente. Estava ciente que a experiência promovia cada vez mais os meus conhecimentos, mas a necessidade de mais formação para me atualizar e complementar na prática docente eram imprescindíveis para atingir os meus objetivos profissionais.

Durante estes anos, equacionava constantemente a forma como dava a conhecer determinada matéria e como fazia as propostas de trabalho aos alunos. Nessa procura constante, sentia-me como Irwin quando afirma que “talvez todos os educadores desejem se tornar artistas-pesquisadores-professores quando começam a se questionar sobre como têm ensinado e como os métodos tradicionais precisam da vida e de viver.” (Irwin, 2004: 91).

Ano após ano, à espera de me profissionalizar em serviço (na esperança de obter os anos exigidos para obter a profissionalização), fui adiando esta formação. Mas, nesta iminência, optei por ingressar no Mestrado em Ensino das Artes Visuais (MEAV). Estive durante este dois anos a partilhar, refletir, aprender, discutir sobre práticas pedagógicas e métodos que procuram, exaustivamente, uma melhor qualidade do ensino.

No papel de “artistas-pesquisadores-professores [que] são habitantes dessas fronteiras ao re-criarem, re-pesquisarem e re-aprenderem modos de compreensão, apreciação e representação do mundo.” (Irwin, 2004: 91) fui estudante MEAV.

Mesmo após estes dois anos de pesquisa, de aprendizagem e de produção do meu trabalho enquanto ‘artista-pesquisadora-professora’, apesar dos muitos aspetos positivos, encontro-me inquieta, porque o quadro de exigência profissional que até aqui tinha encontra-se ‘dois ou mais tons’ acima do que eu me permitia enquanto professora. O sentido de responsabilidade social, cultural, cívica adquiriu um elevado valor. Idealista, na esperança de encontrar novas soluções, a cada momento me (re)construo e (re)configuro. O (re)encontro com o passado e o presente permitiu recriar e produzir novas possibilidades, umas mais aperfeiçoadas do que outras, e permitiu-me refletir sobre o que fui, o que sou, e o que serei, enquanto professora.

À semelhança do que Irwin (2004) relata, sinto-me numa luta constante com o rompimento das tradições e conquistas disciplinares, numa procura de novas práticas. São elas um caminho trilhado de improviso regular. A escola nova, a turma nova, o aluno com o seu *habitus*, são uma negociação em aberto entre professor-aluno-escola.

Quando iniciei a escrita deste relatório de estágio vi-me perante o ‘caos original’, isto é: num emaranhado de ideias/problemas, conceitos, soluções e a necessidade de os colocar na folha de papel, por forma a permitir encontrar o ‘meu’ fio condutor na escrita. Para tal, foi relevante uma reflexão contínua sobre o meu trabalho enquanto professora-estagiária e paralelamente sobre o trabalho desenvolvido pelos alunos.

A necessidade de encontrar respostas para as questões que me sobressaltavam levou-me a uma pesquisa constante, sendo que a dada altura estava enredada numa quantidade de livros, artigos, textos - ‘gula livresca’¹ - nos quais esperava encontrar possíveis respostas/orientações para as minhas inquietações.

Usufruindo da qualidade de ‘artista-pesquisadora-professora’, procurei a partir das leituras, das conversas com colegas, professores e amigos, da observação das

¹ Gula Livresca ou estatística – Quivy recorre a este termo para nos explicar um dos problemas de método a

aulas, projetos que havia observado e desenvolvido, perceber o foco de interesse para a minha reflexão e escrita deste relatório.

Como me (re)construir como professora, oferecendo aos meus alunos as melhores práticas e métodos, que vão surgindo a cada instante? Esta questão tornou-se o ponto central da minha investigação e sobre ela recai o conjunto de ideias aqui apresentadas.

Este relatório promete ser um registo reflexivo escrito sobre estas inquietudes fundadas em leituras e experiências de estágio.

A primeira parte foi construída em torno do estágio e dos projetos acompanhados e desenvolvidos. Num primeiro momento faço a contextualização do espaço escola e das turmas, onde me situo como professora-estagiária e, de seguida, narro a metodologias e práticas adotadas nos projetos/atividades – criação do logótipo para o projeto OPJ e projeto de Serralves “O Quarto_lugar de abrigo, identidade e evasão” – desenvolvidos em contexto de sala de aula. Na segunda parte faço uma reflexão a partir do estágio, na qual estabeleço quatro momentos: a necessidade de me inscrever no papel de professora reflexiva; a compreensão do espaço de aula como campo de criatividade e educação; o processo de ensino-aprendizagem; e por fim a relação educativa.

Todo este caminho que percorri, entre desabafos, angústias, descobertas, respostas, foi um processo de aprendizagem positivo, que me fortaleceu enquanto pessoa e professora. Um dos meus objetivos é procurar tornar-me numa professora ativa e criativa, e acima de tudo consciente da necessidade de uma busca constante para perceber as relações educativas.

I PARTE

2.O ESTÁGIO

No início do estágio, estranhamente, não sabia como reagir e até mesmo como dar aulas. Apesar de lecionar desde o ano letivo de 2002/2003, entrar numa sala de aula, no papel de estagiária foi como entrar pela primeira vez numa sala de aula. Uma desconhecida que entra na sala de aula, após um mês de aulas. A desconhecida que entra na escola circula pelo espaço da escola, e é interrogada pelo auxiliar de educação, “Onde vai? Que precisa? Ah, desculpe... pode entrar.” Foi um ambiente novo e numa situação privilegiada de ‘artista-pesquisador-professor’ que avancei para uma observação e aprendizagem enriquecedora.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLA E TURMA

O meu estágio decorreu na Escola Secundária da Trofa, que tem aproximadamente 1360 alunos, e para além do ensino regular (do 7º ao 12º) dispõe do ensino profissional e técnico, em regime diurno e noturno, e conta também com um Centro de Novas Oportunidades.²

Para um enquadramento melhor da escola e das turmas que observava, recorri ao Projeto Educativo de Escola e também o Projeto Curricular de Turma. E segundo o PE de 2011/2012, a escola acolhe alunos do meio urbano e rural, provenientes de variadíssimos contextos sociais, desde meios agrícolas, a comerciais ou fabris.

A escola está ainda a passar pela intervenção do Parque Escolar, pelo que grande parte das aulas a que assistíamos³ decorriam num contentor, ou ainda nas salas de um dos blocos ainda sem qualquer intervenção. Quanto à parte recentemente intervencionada, dispõe de condições excelentes para os alunos e professores, tendo já em funcionamento os seguintes espaços: administração escolar, sala de professores, sala de trabalho para os grupos disciplinares, biblioteca, auditórios, cantina, laboratórios, reprografia, algumas salas de aulas, sala de exposições. Por questões logísticas, os dois edifícios, alguns dos espaços pedonais, a grande área envolvente de jardins e o pavilhão polidesportivo continuam em funcionamento, apesar de ainda não terem as condições ideais para as funcionalidades que prestam, mas brevemente serão reintegrados no restante espaço já intervencionado.

A Professora Cooperante do estágio foi a professora Ana Paula Pires. No entanto a professora cooperante e dois dos colegas do grupo de Artes Visuais permitiram a minha presença nas aulas destes últimos, pelo que foi possível expandir a minha observação a outros níveis de ensino, nomeadamente duas turmas do 8º e uma do 10º ano.

Quanto ao 8º ano, a professora de educação visual era a professora Sara

²Estas informações estão disponíveis no projeto educativo de escola.

³É necessário explicar que juntamente comigo estava um colega do MEAV, Bruno Rajão. O nosso percurso de estágio foi sendo feito sempre em parceria e mútua ajuda.

Rodrigues e as turmas eram as do 802 com 21 alunos (10 femininos e 11 masculinos) e 803 com 19 alunos (12 femininos e 7 masculinos). A turma do 10º ano era a turma 1008 da disciplina de Desenho, lecionada pelo professor Luís Pinho, e composta por 16 alunos (10 femininos e 6 masculinos).

Importa referir que nestas últimas turmas mencionadas, a minha participação foi, essencialmente, de observação das atividades desenvolvidas pelos professores. No que respeita às turmas da professora cooperante foi-nos permitido que, para além da observação das aulas, interviéssemos junto dos alunos sempre que achássemos pertinente. As reuniões semanais que foram feitas serviram para prepararmos as atividades e projetos, partilhar e refletir sobre o desenvolvimento dos mesmos e o envolvimento dos alunos.

A observação e intervenção nas turmas da professora Paula Pires decorreram nas aulas Oficinas de Artes e Desenho da turma 1206 - constituída por 15 alunos (onze do sexo feminino e quatro do sexo masculino) - e de Desenho na turma 1108 - constituída por 12 alunos (7 do sexo feminino e 5 do masculino). Nestas turmas o meu trabalho centrou-se, fundamentalmente, no desenvolvimento dos projetos “O Quarto – lugar de abrigo, identidade e evasão” (na turma do 12º ano de Oficina das Artes) e no “Projeto da Criação do Logótipo para o OPJ” (com as turmas de 11º em Desenho e 12º em Oficinas de Artes). Nesse sentido, a reflexão presente neste relatório centra-se no desenvolvimento destes dois projetos, dada a centralidade que tiveram no meu percurso de estágio.

Para além da participação nas aulas e nos projetos acima referidos posso ainda salientar o projeto de comemoração do “Dia Mundial da Educação Artística”. Esta era uma atividade que constava do Plano Anual de Atividades desse ano e na qual a professora cooperante estava diretamente implicada, pelo que tanto eu como o meu colega de estágio nos envolvemos na sua dinamização. Foi uma atividade aberta à comunidade escolar e que permitiu um contato com alunos de diversas idades, com o objetivo de os sensibilizar para as artes, para o desenho e para a cultura visual bem como a sua importância no ensino. Não obstante o interesse, a pertinência e a importância desta atividade ela não adquiriu a mesma centralidade que outras no âmbito da problemática construída neste relatório. Assim, esta atividade não será apresentada detalhadamente aqui mas, no anexo A1, encontra-se uma planificação que dá conta do seu desenvolvimento. As

imagens seguintes são um registo desta atividade, no entanto poder-se-ão no ver mais imagens da mesma (anexo A3).



Img.1



Img.2

[Img.1] Comunidade escolar na atividade do “Dia Mundial da Educação Artística”.

[Img.2] Exposição dos trabalhos do “Dia Mundial da Educação Artística”.

Do mesmo modo, foi também realizada uma visita de estudo ao Museu de Arte Antiga, ao BesArte e à Fundação Gulbenkian_CAM, em Lisboa, com as três turmas de Artes Visuais. Com esta visita pretendeu-se uma aproximação dos alunos às obras artísticas reais e, sobretudo, a possibilidade de realizar análises e leituras dessas obras de forma interdisciplinar entre algumas das disciplinas centrais do grupo de Artes Visuais, nomeadamente o Desenho, a Geometria Descritiva, as Oficinas de Artes e História da Cultura e das Artes. São apresentados dois registos fotográficos identificativos desta atividade (Img.3 e Img.4) e em anexo no cd (anexo D1) encontra-se o registo fotográfico mais pormenorizado desta visita.



Img.3



Img.4

[Img.3] Observação dos Painéis de São Vicente no museu de Arte Antiga, Lisboa.

[Img.4] Exposição “Frutos estranhos” na Gulbenkian CAM, da artista Rosângela Rennó.

Ainda relativamente às atividades extras-escolares, tive a possibilidade de acompanhar e participar em duas oficinas em Serralves, dedicadas ao 8º ano, turmas da Professora Sara Rodrigues. Foram elas: “Pintar a Manta” e “Habitar o Quarto”. Duas oficinas bastante interessantes a primeira tendo como fase artistas plásticos, a título de exemplo Lourdes de Castro, e uma outra mais relacionada com o Habitat (morcegos, formigas, abelhas, ...)

Na Oficina Pintar a Manta, os alunos observaram e dialogaram sobre algumas obras artísticas de Domenico Gnoli, Lourdes de Castro, Ana Jotta, Richard Câmara, entre outros. Essas imagens, que contavam certas estórias e histórias relacionadas com o tema do Quarto. A partir daqui, utilizando um lençol como se de uma folha de papel se tratasse, os alunos também puderam contar as suas histórias através de desenho. A imagem abaixo apresentada faz um melhor enquadramento da atividade.



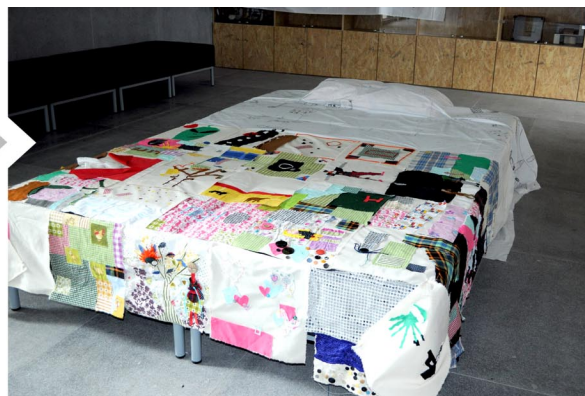
Img.5

[Img.5] Turma do 803 em Serralves na oficina “Pintar a manta”.

Foi interessante ver as histórias a serem construídas com a partilha e interajuda de todos e, minuto a minuto aquele lençol branco a ser preenchido. Na segunda parte, as monitoras falaram da técnica da Trapologia, vulgarmente conhecida por ‘*patchwork*’, que consiste na utilização de retalhos de tecidos (várias cores, formas e texturas) e, posteriormente, foi pedido aos alunos que pegassem num fragmento da história deles e num quadrado de pano e trabalhassem com a técnica da Trapologia. No início houve alguns bloqueios, mas rapidamente foram ultrapassados. Resultaram em trabalhos plásticos individuais bastante interessantes que virão a fazer parte de uma manta de retalhos, para exposição na Escola, como podemos ver nas imagens seguintes.



Img.6



Img.7

[Img.6] Alunos da turma 803, a conversarem com as monitoras sobre os trabalhos realizados na oficina “Pintar a Manta” em Serralves.

[Img.7] Exposição dos lençóis e da manta na sala de exposições da escola Secundária da Trofa.

A segunda Oficina, “*Habitar o Quarto*”, estabelece um paralelo entre a funcionalidade dos Habitats Animais com o papel que o quarto desempenha como espaço de *Habitat* Humano. Depois de conhecerem um pouco do quotidiano de alguns animais, construíram um ninho de formigas (Img.8), Após isto, foi proporcionado aos alunos um passeio pelo Parque de Serralves de forma a conhecerem mais e melhor outras espécies de animais. Durante esse percurso recolheram vários objetos da natureza, para construírem um quarto-toca, ou melhor um hotel de insetos (Img.9). Mais uma vez mostraram grande motivação, empenho e alegria na execução destes projetos.



Img.8



Img.9

[Img.8] Alunos da turma 802, a executarem um formigueiro, oficina “Habitar o Quarto”.

[Img.9] Construção de um hotel de insetos, oficina “Habitat em Serralves”.

Em anexo (anexo E1) apresento os quadros elaborados pela professora

cooperante onde foram registradas as presenças e atividades de estágio.

Para além do diário escrito fui registrando fotograficamente o processo de trabalho dos alunos, o que possibilitou posteriormente uma melhor articulação das minhas reflexões enquanto estagiária. Segundo Sullivan, a articulação dos “três tipos de ‘pensamento’ [de Aristóteles] - teoria (*theoria*), prática (*praxis*), criação (*poesis*), sendo que o último inclui poesia, assim como outras maneiras de se produzir arte” (Sullivan, in Irwin, 2004: 87) é uma ‘mestiçagem’⁴ perfeita que dá origem ao conceito a/r/tografia⁵. Este conceito, “é uma fonte pedagógica poderosa de compartilhar o relacionamento, o diálogo e a compreensão” (Irwin, 2004: 96).

Uma fonte de pesquisa através de meios visuais (imagens, observações de ações), de leituras e reflexões escritas preconiza uma aprendizagem diferente e uma melhor compreensão das necessidades dos alunos e do *habitus*⁶ de cada um.

Abaixo é apresentado um quadro síntese das atividades desenvolvidas ao longo do estágio.

⁴ Segundo Irwin (2004: 92): “Mestiçagem é uma metáfora para artistas-pesquisadores-professores que transpõem esses papéis às suas vidas profissionais e pessoais.”

⁵ A palavra tem origem na dualidade entre A/r/t, acrônimo de (*artist-researcher-teacher*) e *grafia* (inclusão da escrita).

⁶ O conceito de *habitus* é um conceito central da Sociologia da Educação, desenvolvido por Pierre Bourdieu. Sinteticamente, Campenhoudt (2003) refere que “para Bourdieu, o *habitus* é uma «forma incorporada da condição de classe nas disposições culturais» e portanto «um ter transformado em ser». Estas disposições «tornaram-se nós próprios» em benefício de um longo e incessante desígnio de aprendizagem e de inculcação dos gostos e maneiras de sentir e de agir na nossa classe social. Esta socialização começa desde os primeiros anos de existência (*habitus* primário) e prossegue no decurso das fases posteriores da socialização, nomeadamente na escola e no trabalho (é a aquisição de um *habitus* secundário).” Campenhoudt, 2003: 169).

	8º	10º	11º	12º	COMUNIDADE ESCOLAR	PAPEL DESEMPENHADO			
						OBSERVAÇÃO	INTERVENÇÃO PONTUAL	PLANIFICAÇÃO	INTERVENÇÃO/ DINAMIZAÇÃO
OFICINAS DE ARTES				x		x	x	x	x
DESENHO		x	x	x		x	x		
GEOMETRIA DESCRITIVA			x			x			
EDUCAÇÃO VISUAL	x					x			
ATIVIDADE DE COMEMORAÇÃO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA					x	x			
PROJETO DO LOGÓTIPO PARA OPJ-TROFA (ORÇAMENTO PARTICIPATIVO JOVEM DA TROFA)			x	x		x		x	x
PROJETO EDUCATIVO DE SERRALVES: "QUARTO-LUGAR DE ABRIGO, IDENTIDADE E EVASÕES"	x	x		x		x	X (relativamente ao 8º e 10º)	x	x
OFICINAS DE SERRALVES	x					x			
VISITA DE ESTUDO A LISBOA: MUSEU DE ARTE ANTIGA BESARTE FUNDAÇÃO GULBENKIAN		x	x	x		x			

Quadro 1

[Quadro 1] Atividades desenvolvidas durante o estágio.

A possibilidade de assistir a aulas de diferentes níveis de ensino, de diferentes disciplinas e dinamizadas por diversos profissionais, constituiu-se como uma experiência rica e produtiva. Se, tal como defende Esteve (1999), o professor “sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas reais em que obteve a sua formação” (Esteve, 1999: 109), considero que o envolvimento em experiências educativas diversificadas pode ser promotora de reflexão e assim constituir-se num processo contínuo de aprendizagem, em que a prática é a ferramenta principal.

3.PROJETOS CENTRAIS

Os projetos que estão aqui apresentados foram desenvolvidos nas turmas 1206 e 1108 e dizem respeito ao projeto de desenvolvimento do logótipo para o Orçamento Participativo Jovem e ao projeto do Quarto.

As propostas⁷ de trabalho serviram apenas como uma espécie de guia, porque os alunos foram autónomos para criar as estratégias necessárias ao desenvolvimento dos projetos. Tal como Perrenoud diz: “A característica principal das actividades susceptíveis de gerarem aprendizagens é que exigem trabalho, esforços, interesses, implicação pessoal do aluno e não um simples conformismo de superfície.” (Perrenoud, 1995: 52).

Os projetos abrem novas possibilidades para que áreas de interesse, inquietação e preocupação dos alunos sejam trabalhadas nos contextos escolares ao mesmo tempo que apela à participação ativa, ao serem incluídos nos processos de decisão. Neste sentido, parece-me que o trabalho por, e em, projeto, pode contribuir para o que Roger Dale e Jenny Ozga (1991) definem ser o mandato dos sistemas educativos: a formação de trabalhadores, a formação de cidadãos e o desenvolvimento pessoal. Concordando com Hernández (2000), não estou a dizer que trabalhar através de projetos é uma novidade, pelo contrário, são características que “recolhe propostas da Escola Nova relacionadas com o papel da atividade e do estudo do próximo na aprendizagem. Vincula-se a Dewey e à sua ideia da importância da aprendizagem conceitual. Relaciona-se com Bruner e a sua proposta de currículo em espiral a partir do ensino das ideias-chave.” (Hernández, 2000: 181).

No subcapítulo seguinte irei apresentar o processo de desenvolvimento dos projetos com as turmas.

⁷ A proposta de trabalho encontra no anexo B2.

3.1 CRIAÇÃO DO LOGÓTIPO PARA O PROJETO DO OPJ DA TROFA

A Câmara Municipal da Trofa lançou um concurso, às turmas de artes visuais da Escola Secundária da Trofa, para a criação de um logótipo do projeto Orçamento Participativo Jovem da Trofa⁸. O 1108 de Desenho e 1206 de Oficinas de Artes participaram neste concurso. Ainda que esta fosse uma atividade que, de uma forma explícita, se articulasse com o programa do 12º ano de Oficina de Artes – nomeadamente com o módulo 3, “Áreas de Desenvolvimento e Concretização do Projeto” – a professora cooperante decidiu desenvolver o projeto também na turma de Desenho do 11º ano. Esta opção pareceu-me muito interessante, pois permitiu perceber através de uma situação real a passagem de um currículo prescrito ao currículo real/vivenciado (Leite, 2000). Dito de outra maneira, esta situação é um exemplo de como se pode passar do programa à programação (Zabalza, 1998) trabalhando conteúdos disciplinares presentes no programa de Desenho através do desenvolvimento de um projeto.

Por outro lado, o desenvolvimento deste projeto proporcionou também uma articulação com a comunidade extraescolar dado que, apesar de ser um projeto desenvolvido na sala de aula, ele iniciou-se enquanto um desafio proposto fora dos muros da escola. Assim houve aqui uma dupla dimensão de participação: por um lado tendo a criação do logótipo sido trabalhada enquanto projeto na sala de aula, implicou a participação ativa dos alunos; por outro lado, a realização da atividade já cumpriu o pressuposto inerente ao conceito do “orçamento

⁸ “Pela sua natureza participativa, o Orçamento Participativo permite trabalhar competências de cidadania num tempo em que os cidadãos reconhecidamente andam afastados da vida das suas comunidades. Sendo um processo exigente, o Orçamento Participativo encerra um potencial formativo. Numa primeira fase serão os jovens do concelho os seus destinatários aproveitando a sua natural disponibilidade para construírem o seu próprio futuro e o da comunidade onde residem.

Com o Orçamento Participativo os jovens da Trofa terão a oportunidade de, em ambiente escolar e associativo ou mesmo individualmente, desenvolverem processos participativos e de decisão em matérias que lhe dizem diretamente respeito, fundamentais para o seu futuro e para o futuro do seu concelho. Mais concretamente, ser-lhes-á dada a oportunidade de colaborarem na definição e execução das políticas de juventude concelhias, mediante a elaboração, apresentação e escolha de projetos que o Município promoverá com o seu envolvimento e de acordo com as prioridades por eles estabelecidos.

Ao promover o Orçamento Participativo Jovem, a Câmara Municipal está a proporcionar aos jovens do concelho da Trofa a possibilidade de apresentarem as suas preocupações, de aprenderem a negociar, a debater, a articular, a formular opiniões, desenvolvendo o espírito crítico, contribuindo para a resolução dos problemas da sua terra, ao mesmo tempo que fiscalizam a utilização dos recursos do município e adquirem valores democrática.” (in, <http://opjdatrofa.com/informação-opj.php>, 05/06/12).

participativo jovem⁹.

Antes de avançar com a proposta de trabalho, foi necessário apresentar/discutir alguns pontos fundamentais básicos, que seriam imprescindíveis para a compreensão do ato de criação de um logótipo. Dado que a criação do logótipo é umas das áreas de intervenção do *designer* de comunicação, resolvi abordar os seguintes assuntos¹⁰: a comunicação, a importância dos logótipos, a identidade, as funções do designer, a composição, a cor, o tipo de letra e estratégias de trabalho (aqui foi possível passar-lhes a minha experiência enquanto designer). Comecei por falar sobre a importância da comunicação, seja ela verbal, escrita, visual, gestual, sensorial, entre outras.

A comunicação implica a passagem, a partilha de informação, de ideias ou de pensamentos e surge com a necessidade que o ser humano sentiu de codificar os seus sentimentos e pensamentos desde muito cedo. Teve início no período do paleolítico com os primeiros registos naturais deixados pelo homem nas cavernas e perpetua-se até hoje, de uma forma por vezes violenta. Porém, para que essa transmissão/comunicação ocorra, é necessário que alguns elementos estejam presentes no processo da comunicação (emissor, mensagem, recetor, bem como o código, canal, contexto e o ruído). Assim, um processo de comunicação não depende apenas da capacidade que um indivíduo tem para transmitir a mensagem, as suas ideias, perceções, intenções, desejos e sentimentos, mas também de uma série de condições que possibilitam ou dificultam o outro de receber/percecionar/entender/aceitar a mensagem.

Atualmente, estamos rodeados de imagens e conceber o mundo sem imagens, é algo insólito, dado que são uma representação visual e gráfica desde os nossos primórdios e um meio de comunicação anterior à linguagem verbal, tal como a concebemos atualmente. Segundo Hernández (2011),

“As imagens comunicam de diferentes modos que as palavras, rapidamente desencadeiam respostas estéticas e emocionais, mas também intelectuais. Quando os jovens estão envolvidos na investigação com imagens, parece que eles próprios tiram

⁹ Segundo o site oficial o Orçamento Participativo Jovem é um projeto que tem como pressuposto que os jovens contribuam e intervenham de forma ativa no processo de governação local. (*in*, [http://opjdatrofa.com/informação-opj .php](http://opjdatrofa.com/informação-opj.php), 05/06/12).

¹⁰ Realizei um ppt de apresentação aos alunos, que se encontra no anexo B1.

prazer do processo, pois estão a trabalhar em algo que é distinto da natureza da escola, por norma, baseada na palavra (Thomson, 2008: 12).” (Hernández, 2011: 165-166).

A imagem apresenta-se como uma linguagem exemplar e produtora de estruturação social e cultural, narrando acontecimentos, momentos em determinados contextos e realidades. Elas são, muitas vezes referência e base de muitos processos criativos.

As imagens pertencem a uma cultura visual e, nesta perspetiva, ganham uma interpretação mais forte quanto aos seus aspetos formais e permitem extrapolar os limites físicos da obra, “além da sua superfície e conteúdo, a cultura visual tem a ver com as pessoas que as criam, que as contemplam, as mostram, as compram, as estudam e criticam” (Freedman, 2006: 126).

Freedman (2006) defende que a capacidade interpretativa de conceitos da cultura visual são cada vez mais relevantes para todos os alunos:

“A interpretação é um processo de dar significado à forma (...), a interpretação impregna-se melhor de pensamento crítico quando tem lugar na aprendizagem. Para ajudar os alunos a reflectir de forma crítica sobre as suas interpretações, deve promover-se a investigação por parte dos docentes e dos alunos” (Freedman, 2006: 122).

Dado que entendo a interpretação como uma forma de investigação, a sugestão de apresentação de imagens na sala de aula, teve como objetivo – e abriu a possibilidade de – discussão e reflexão, tendo promovido questões como:

Que histórias contam? Em que contextos foram criadas? Que significados provocam? O que lhes transmitiam? Este género de interrogações possibilita

“uma habilidade interpretativa que pode ajudar os alunos a refletir de forma crítica é [e] a capacidade de ser consciente das associações e conexões que desenvolvem e que participam na construção do seu conhecimento e dos seus juízos. Para ajudar os alunos a construir o seu próprio conhecimento, é crucial uma interpretação que amplie o olhar em lugar de os estreita” (Freedman, 2006: 129).

Num contexto de subjetividades, culturas, interesses dos alunos, trazer imagens para a sala de aula pode promover na educação escolar uma “reconstrução de sua própria identidade (do aluno) em relação às diferentes construções da realidade que lhe cercam e que necessita aprender a interpretar” (Hernández, 2000: 141).

Nesta fase, propus aos alunos a reflexão, o diálogo e debate, em contexto de aula, sobre as seguintes imagens:

- a primeira, tirada por Hugo Macedo (fotógrafo) - estação arqueológica do xique-xique I, onde mostra um painel rupestre em Carnaúba, exemplo de uma das formas mais primitivas que o homem encontrou para comunicar;
- imagens de dança, música, pintura e performance. A imagem de Rania (cantora do género: folclórica / *pop* de Sevilha) e a da dança (postada no blog <http://balaiodavi.wordpress.com/>) mostrou-lhes que ambas são formas de expressão verbal e corporal;
- na pintura foi apresentada Jackie, 1964 de Andy Warhol, do movimento da *Pop Art* e a artista Vanessa Beecroft com a performance VB61, (apresentada na Bienal de Veneza 2007) e cujo tema se circunscreve em torno de questões próximas ao coração do VB: o povo do Sul do Sudão, e os conflitos em Darfur. Mais uma vez, tanto um artista como outro utilizou a arte como forma de comunicar a sua visão crítica sobre determinado acontecimento e momento (img.10,11,12,13,14).

Por vezes, as imagens adquirem novos significados e proporcionam novos conceitos e novas representações. Na História da Arte, pela *Pop Art*, *Land Art*, Arte conceitual, entre outras, as imagens são exploradas com este sentido.

As imagens são um dos exemplos do poder comunicacional que muitos profissionais utilizam para transmitir uma mensagem a alguém e os *designers* de Comunicação são um dos responsáveis por este tipo de funcionamento.



Img.10



Img.11

[Img.10] Estação arqueológica do xique-xique I - Carnaúba, foto de Hugo Macedo.

[Img.11] Rania, cantora do género: Folclórica / Pop de Sevilha.



Img12



Img.13



Img.14

[Img.12] Dança, autor desconhecido, in <http://balaiodavi.wordpress.com/>.

[Img.13] Jackie, (1964) de Andy Warhol, do movimento da Pop Art.

[Img.14] Vanessa Beecroft com a performance VB61, apresentada na Bienal de Veneza 2007.

3.1.1.FUNÇÃO DO *DESIGNER* DE COMUNICAÇÃO

Um *designer* procura solucionar problemas de vários tipos: comunicacionais, funcionais, estéticos, entre outros. Mas o mais importante, o que ganha mais relevo, no processo de *design* é o processo construtivo do projeto que se tem em mãos: o “*designer* como alguém que converte situações indeterminadas em determinadas” (Dewey, in Schön, 2000: 44).

Uma das funções do *designer* gráfico é comunicar uma mensagem visual através de imagens e sinais gráficos para um determinado público-alvo, potencializando a identidade de uma organização. Centra-se na esfera do visual, na responsabilidade social e em criar uma cultura visual clarificadora da mensagem a passar, sendo o profissional criador e transformador de ideias e informações acessíveis e memoráveis.

A criação de uma estratégia para estabelecer essa comunicação é a base do sucesso para qualquer marca. No caso dos logótipos, ajudam o consumidor a tomar decisões, porque eles encarnam o significado da marca, divulgando quais as suas particularidades, facilitando assim a sua identificação e diferenciação no mercado.

3.1.2.IDENTIDADE VISUAL

Mais uma vez no processo de aprendizagem promovido, dado serem reveladoras das grandes diferenças culturais e visuais de uma sociedade. Escolhi-as estrategicamente, estabelecendo analogias entre a identidade de uma tribo, a identidade do aluno e a identidade de uma empresa, para que possam criar paralelismos entre a identidade de um indivíduo e a de uma empresa, pois “o fundamento dos métodos e técnicas que trabalham com a produção de analogias é a transposição de conhecimentos” (Tschimmel 2011:68) de coisas diferentes que têm ou não correlação.

A primeira imagem (img.15) abaixo apresentada, é de uma mulher e uma menina da tribo Padaung, de Burma, no sudoeste da Ásia, conhecidas como “mulheres girafas”. São-lhes colocados anéis metálicos, que podem alcançar os 30 centímetros, para alongarem o pescoço das mulheres. Estes anéis são substituídos até atingirem a idade adulta. Protegem muito bem o pescoço com os anéis de metal, porque para eles, o pescoço é a identidade da tribo e é o centro da alma.

A segunda imagem (img.16) é de uma Tribo Mursi na Etiópia, África. Um dos costumes desta tribo é o de cortar o lábio inferior e introduzir um prato de barro até que o lábio chegue a uma extensão máxima ou em alternativa, colocar no lóbulo da orelha uma anilha que provoca também uma extensão do lóbulo.

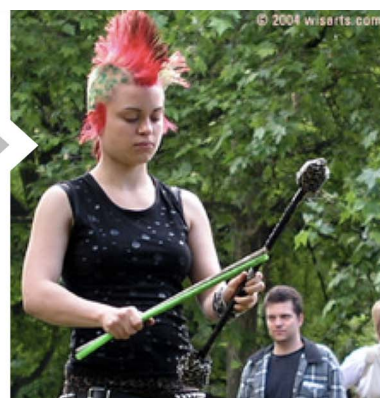
A terceira (img.17), retrata uma jovem, com um visual/estética que a identifica como pertencendo a uma tribo urbana, os *Punks*.



Img15



Img.16



Img.17

[Img.15] Tribo Padaung, de Burma no sudoeste da Ásia, mulheres girafas, in <http://bodypublication.wordpress.com>, 10/10/11.

[Img.16] Tribo Mursi na Etiópia, in <http://bodypublication.wordpress.com>, 10/10/11.

[Img.17] Tribo urbana – Punks, in wisarts.com, 10/10/11.

A atenção dos alunos foi despertada, quiseram saber mais sobre as imagens, porque como Hernández (2011) dita as imagens ganham importância por serem diferentes da essência da escola.

Criar uma disposição para a aprendizagem é criar disposição para a compreensão de determinada coisa, segundo Perkins e Blythe (1994) é “(...) a capacidade de investigar um tema mediante estratégias como explicar, encontrar evidências e exemplos, generalizar, aplicar, estabelecer analogias e representar um tema mediante uma forma nova” (in Hernández, 2000: 55).

Para que os alunos percebessem bem o que pode significar identidade, nada melhor que utilizar imagens que os fizessem compreender a identidade de outros e nessa procura de significados, terem possibilidades de criarem relações com a sua identidade. Tal como refere Hernández (2000), “Quando alguém se aproxima das experiências de outras pessoas, ou de outros pontos de vista, as próprias experiências adquirem uma maior perspectiva, e a compreensão sobre a realidade é enriquecedora.” (Hernández, 2000: 55). Segundo Thomson (2008) e Hernández (2011)

“A consciência de que o conhecimento não é absoluto mas culturalmente construído e de que o investigador e o seu ambiente social estão sempre implicados na pesquisa tem duas importantes implicações para a investigação com imagens: a) a imagem não é neutral, sendo o seu sentido culturalmente construído; b) uma imagem pode ser interpretada de múltiplos modos.” (in Hernández, 2011: 169).

Charlot (2000) reforça que o valor de identidade é intensificada pela relação que o indivíduo tem com o saber. “Toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do “aprender”, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si.” (Charlot, 2000: 72).

A identidade pode ser representada de variadíssimas formas. Pode ser através de um retrato, uma descrição escrita, uma impressão digital, pela escolhas que se fazem, entre outras. É através do desenho que muitas vezes o designer torna claro uma identidade, seja de uma pessoa, associação, empresa, marca, entre outras.

O desenho de um logótipo representa visualmente uma marca de uma entidade, é uma arma poderosa, que estimula a percepção do consumidor. E é uma das formas de que o *designer* se serve para comunicar visualmente as qualidades, atributos, serviços de uma empresa ou organização.

Os logótipos são um elemento fundamental no que toca a uma comunicação visual direta e simples de uma mensagem específica a determinado público, no menor tempo e com o mínimo esforço. Pelos valores que nos podem transmitir, clarificam as funções e hierarquias de uma empresa ou até mesmo a identidade. Um bom logótipo pode tornar uma empresa reconhecida e qualificada. Uma empresa alimenta-se do desenho de um logótipo, criando uma linguagem visual entendida e completa.

Mas para reduzir uma mensagem de qualidade, credibilidade, um exemplo a seguir, o designer deve definir muito bem as suas estratégias, investigando, compreendendo, antes de mais, que empresa ou organização tem nas mãos. Reduzir tudo isto num símbolo ou ícone, não é tarefa fácil, é necessário uma boa metodologia.

É essencial ter presente, antes e durante a execução/criação de um logótipo, as seguintes questões:

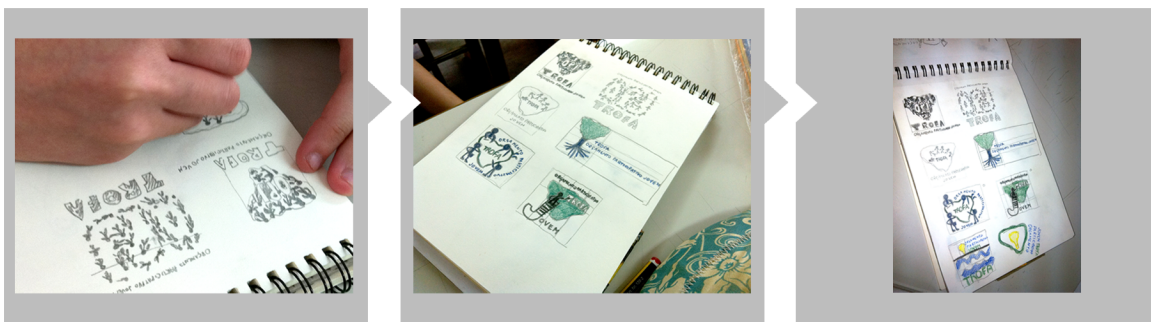
- Quais as classes etárias que pretendemos atingir?
- Selecionando um só objeto/imagem comum a cada uma delas, o que poderemos escolher?
- Quais os atributos, promessas, características e vantagens da entidade?
- Que palavras descrevem a personalidade da marca? Que imagens poderei utilizar?
- Onde aparecerá este logo com mais frequência? Que suportes?
- Existem elementos imprescindíveis?
- Porque faz falta num logótipo? O que se pretende com ele?

O êxito de um logótipo depende da simplicidade e originalidade do designer e muitas vezes o recurso a metáforas, como fonte de inspiração, são uma forma engenhosa de conseguir comunicar mensagens complexas. Dei-lhes o exemplo

Antes e durante o projeto falei da minha experiência enquanto *designer*. Mais uma vez alertei-os para a importância de uma planificação meticulosa, para estabelecer uma base sólida e transparente. Aproveitei para lhes mostrar alguns exemplos práticos do meu processo de planificação, organização e concretização criativa de alguns logótipos criados. Perceber como eu executo e desenvolvo os meus projetos, foi uma experiência positiva, porque ao longo do processo criativo, pude constatar que alguns alunos foram utilizando algumas dessas achegas.

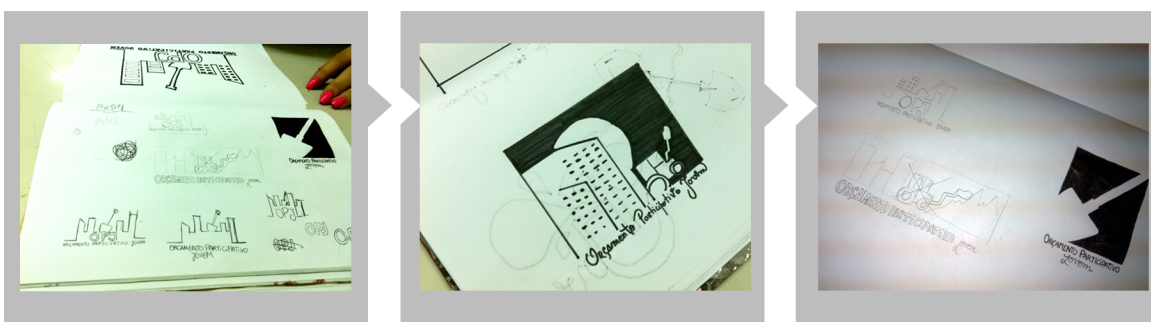


¹¹ Este foi um dos exemplos que apresentei na aula, ver outros exemplos no ppt, anexo B1.



Img.19

[Img.19] Processo criativo para o OPJ da Trofa, de alunos do 1108 (outubro a novembro de 2011)



Img.20

[Img.20] Processo criativo para o OPJ da Trofa, de alunos do 1206 (outubro a novembro de 2011)

De forma a consolidar o que foi apresentado e discutido, os alunos do 1108 e do 1206, fizeram uma pesquisa de logótipos de empresas que acompanharam o desenvolvimento estratégico da empresa ao longo dos tempos. Apresentaram a *Apple*, *Audi*, *7'Up*, *Mercedes*, *Super Bock*, *Google Chrome*, entre outros. As suas escolhas, após uma análise escrita, foram partilhadas.

Feita esta introdução, o projeto/concurso para a “Criação de um logótipo do Orçamento Participativo Jovem da Trofa”, foi lançado. A proposta de etapas (anexo B2) foi apresentada com o pretexto de orientar o aluno no processo de trabalho, mas coube a cada aluno decidir se devia ou não ir por esse caminho, porque a dinâmica de trabalho varia de aluno para aluno, pois podem ter processos diferentes para atingir os objetivos do trabalho.

Notou-se que estiveram preocupados em colocar em prática as várias questões que discutimos durante a nossa abordagem. Começaram com a planificação da

estratégia mais indicada para o desenvolvimento do logótipo. Então, inicialmente foram pesquisando sobre o projeto OPJ-Trofa (a identidade) e só depois é que iniciaram os vários estudos.

As dúvidas iam surgindo e, logo no início do projeto, colocavam as perguntas “Como iniciar? O que fazer e como fazer?”. São dúvidas pertinentes dado que a procura de resposta é já o início e a definição do próprio processo criativo. Assim, o projeto de trabalho iniciou-se com a realização de um *brainstorming*, uma das técnicas mais utilizadas para desbloquear o pensamento e estimular a memória para uma melhor fluidez. Daqui surgiram algumas palavras-chave¹², umas mais significativas do que outras, mas foi o ponto de partida para o estudo do logótipo. Esta técnica foi importante porque:

“Existem numerosos princípios e técnicas desenvolvidos para estimular e apoiar o pensamento criativo durante os processos de resolução de problemas; encontrar um maior número de ideias e soluções mais originais, sobretudo quando o tempo é curto; e para pensar com fluidez e flexibilidade.” (Tschimmel, 2009: 44).

Os alunos fizeram recolha de imagens e de elementos que tinham a ver com este projeto e partiram para os esboços de ideias, nos seus diários gráficos. Foram selecionando e (re)desenhando-os ou (re)formulando-os, melhorando sempre ao máximo cada detalhe.

O diário gráfico é um instrumento do dia a dia do aluno que possibilita a ação de desenhar, apontar as ideias resultantes de um pensamento reflexivo acerca de qualquer assunto. Os alunos utilizaram o diário gráfico para esboçarem as ideias que, dentro e fora de aula, foram surgindo. Pude constatar que de umas aulas para as outras traziam novas ideias, novos desenhos e dúvidas. Desde o início que o diário foi um instrumento útil, como ‘campo’ de identidade e questionamento em relação às aprendizagens. No processo criativo torna-se fundamental o registo diário, para que se possa estabelecer um ‘diálogo’ entre o registo/pensamento, entre a procura/tentativa/erro. Quanto mais o aluno tentar, maior a probabilidade de ‘encontrar’ a ideia mais ‘brilhante’. Foucault reforça esta necessidade no campo da escrita dizendo que, “Nenhuma técnica, nenhuma aptidão profissional podem adquirir-se sem exercício.” (Foucault, 1992: 130).

Durante o processo criativo, fomos discutindo alguns aspetos relacionados com a simplicidade, leitura do símbolo, tipos de letra mais apropriados e cores que

¹² Imagem em anexo B4.

seriam mais indicadas. Os alunos realizaram vários testes, com diferentes tipos de letras e cores.

O trabalho foi sendo desenvolvido, e fomos adaptando-nos ao ritmo de desenvolvimento de cada aluno. As questões surgiam e eram resolvidas sempre na procura dos melhores resultados possíveis.

Após a exploração de diversas possibilidades, cada aluno selecionou o melhor logótipo e realizaram-nos para suporte digital – *InKscape*. Foram impressos em suporte de papel, em 4 escalas do logótipo, sendo que a última é o limite de legibilidade do logótipo e o estudo cromático: Cor, Positivo, Negativo.

Na data estipulada pelo Município, entregaram os seus projetos, para que os representantes da Câmara da Trofa seleccionassem o vencedor do concurso.

É importante ressaltar que todos os trabalhos foram acompanhados de uma memória descritiva. Esta permitiu que os alunos tornassem claras a materialização das suas ideias, para quem as visualiza. Para além disso, a memória descritiva constituiu-se muito relevante enquanto componente de reflexão, permitindo aos alunos produzir argumentos plausíveis para aquilo que criaram. Esta é também uma das formas possíveis que o professor tem para tomar consciência das aprendizagens do aluno e serve também como um instrumento de avaliação. A avaliação acompanhou sempre todo o processo de trabalho, pois foi um processo regulador das aprendizagens que permitiu que o aluno se sentisse orientado no percurso que foi construindo de acordo com o seu ritmo de aprendizagem. Como Leite e Fernandes (2002) referem,

“deve existir uma forte relação entre formação e a avaliação. Por isso, um modelo curricular que se estrutura na intenção de criar condições para o desenvolvimento de competências, em todos os alunos, tem de ser acompanhado de procedimentos de avaliação que não desvirtuem este sentido da formação” (Leite e Fernandes, 2002: 75).

Este foi um processo avaliativo onde persistiu o diálogo com os alunos pois só assim se tornou possível uma avaliação qualitativa e reguladora dos processos de trabalho, das relações interpessoais entre alunos/alunos e alunos /professores em vez de apenas uma análise centrada na dimensão dos conhecimentos adquiridos. Os momentos de paragem e reflexão em grupo que fomos fazendo durante o processo tornaram possível este tipo de avaliação, pois assim os alunos foram tomando consciência dos seus êxitos e das suas dificuldades. Eça (2010) reforça

esta ideia dizendo que o ensino deveria ser “um ensino que promova capacidades e competências criativas, capacidades autónomas e reflectivas.” (Eça, 2010: 131).

Após terem terminado o logótipo, este foi enviado para a Câmara da Trofa, respeitando todos os procedimentos do concurso. Depois da fase de análise foi seleccionado o logótipo do aluno 12_L¹³, cuja memória descritiva passo a citar:

“Sendo “união” e “entrelajada” palavras importantes neste projeto, não podia deixar que estas não estivessem presentes no logótipo. Este é atrativo devido à sua simplicidade e cor, é dinâmico e tem uma imagem fácil de memorizar, ilustrando a essência do projeto Orçamento Participativo Jovem da Trofa.

Neste logótipo criei uma simplificação da figura humana, apenas com linhas curvas. Os corpos entrelaçados representam a proximidade e a partilha dos cidadãos que, entre si, contribuem ativamente no orçamento participativo jovem, para o desenvolvimento da Trofa. Ao símbolo junta-se o *letring* “orçamento participativo jovem trofa”.

Utilizei o preto e o azul, uma vez que são as cores com que o nosso concelho se identifica, tornando evidente a associação do logótipo ao símbolo do Concelho da Trofa.

A fonte utilizada para “orçamento participativo” é *Berlin Sans FB*; para “jovem” e “trofa” é a *Arial*.” (12_L, 2011).

Em baixo, apresento imagens do processo de trabalho do aluno que foi seleccionado, bem como um exemplo de aplicação do logótipo num suporte de comunicação.



Img.21

[Img.21] Processo criativo do aluno 12_L. A terceira imagem corresponde a uma imagem tirada do website do município da Trofa, no dia 1 de maio 2012.

Foi bastante motivador para mim, enquanto professora, ver o aluno entusiasmado e incentivado para o seu trabalho, ainda que seja por uma ‘motivação extrínseca’

¹³ Para efeitos de anonimato, foi atribuído aos alunos do 1206 o ano e as letras do alfabeto (12_A, 12_B, 12_C, 12_D, ...)

(ganhar um concurso). Penso que esta será uma forma de incentivo externo, pois o seu projeto/obra poderá ser observado, criticado e discutido por outros, fora do contexto escolar. Este pensamento contraria o de Teresa Amabile (1983) e da sua colega Mary Collins (2004), quando diz que a 'motivação extrínseca' limita o pensamento criativo, porque o criador encontra-se dividido entre a tarefa e a recompensa. No entanto, reconhecendo que por vezes os alunos demonstram um aparente desinteresse, facto que me levou a ponderar tratar-se de falta de 'motivação intrínseca' (identifico que corro o risco desta conjectura ser irrealista), a motivação externa e o método de trabalho adotado poderão constituir-se como um meio que favoreceu um maior envolvimento na execução dos trabalhos, por parte dos alunos.

Isto é, o fato dos alunos estarem a trabalhar com objetivos mais claros e reais e, posteriormente verem o seu trabalho congratulado, exposto, tornou-se um reforço positivo para continuarem a progredir na busca de soluções criativas. Se para mim foi gratificante ver aplicado o logótipo de um aluno (que eu acompanhei) num *outdoor* na cidade, divulgando o projeto OPJ, que efeito terá tido no aluno? Provavelmente, um reforço muito mais positivo do que surtiu em mim.

3.2. PROJETO DE SERRALVES, “O QUARTO_LUGAR DE ABRIGO, IDENTIDADE E EVASÃO.”

Desde 1989 que Serralves se articula com as escolas e com a comunidade como forma de estreitar relações e de promover a arte através de projetos culturais nas artes visuais, no ambiente e na paisagem, fomentando o interesse pela criação artística contemporânea e desenvolvendo a capacidade de observação e análise. Desta forma, Serralves pretende

“despertar o prazer de aprender, de realizar e criar são objectivos comuns a todos os projectos desenvolvidos pelo Serviço Educativo de Serralves em parceria com as escolas, no pressuposto de que no prazer está implícito esforço, trabalho, empenho e sentido de responsabilidade.” (Leite e Victorino, 2008: 15).

Os projetos desenvolvidos pela Fundação são pensados em consonância com as escolas e os conteúdos programáticos de várias áreas disciplinares, onde salientamos as artes como sendo uma das áreas de intervenção. Torna-se um espaço de criatividade nas escolas e nos museus. Durante o processo de trabalho, os serviços educativos não descuram os projetos, disponibilizando-se para a resolução dos problemas iminentes. Privilegiam, ainda, momentos de debate e avaliação para que evoluam de acordo com os objetivos pretendidos.

A escola secundária da Trofa tem vindo a participar nos Projetos Educativos do Museu de Serralves. Este ano o projeto teve como tema “O Quarto_ Lugar de Abrigo, Identidade e Evasões”, propondo uma reflexão sobre este espaço. Tal como Elvira Leite (2011) afirmou na apresentação do projeto, este tema é:

“introspectivo, intimista e projetivo, possivelmente revelador de realidades culturais, de preferências, sonhos e evasões. Habitualmente o quarto de dormir é um abrigo, é um lugar de recolhimento, de repouso, de aconchego onde são guardados os sonhos, os segredos, tristezas e alegrias, fantasias e outras derivas. O quarto de dormir, individual ou partilhado, conforme as idades e as circunstâncias. O quarto das brincadeiras, do trabalho, dos encontros, do convívio, uma arca de curiosidades.” (Leite, 2011)¹⁴.

Foi o primeiro ano que me vi envolvida com este tipo de projeto. Já havia participado em *workshops*, mas nada com este tipo de dimensão. Estive presente no 1º encontro de Formadores em Serralves para as escolas interessadas no

¹⁴ Retirado do PDF lido por Elvira Leite na apresentação do Projeto Educativo 2011/2012 no auditório de Serralves, anexo C0_1.

projeto, o que permitiu, desde logo, perceber melhor a dinâmica deste projeto, os vários momentos que o compõem, partilhar ideias e dúvidas.

Aos alunos, coube a tarefa de projetar as suas ideias através de atos criativos, através de sentimentos, relações e objetivos criando uma ideia conceptual de acordo com o seu 'eu'. "A partir do seu 'EU', assumiram as suas inquietações, preocupações, etc. E tivessem oportunidades de crescer a partir do seu conhecimento e compreensão." (Eça, Pardiñas, Martínez e Pimentel, 2010: 10-11), construindo uma maquete do seu quarto.

As fases enunciadas na proposta de trabalho¹⁵ foram meras sugestões metodológicas que o aluno pôde utilizar de forma a organizar o seu processo criativo. Como o projeto foi lançado por Serralves a várias escolas do país, e tendo em conta que as maquetas serão expostas numa sala do museu de Serralves, foi necessário padronizar o "espaço" da maquete final.

O Projeto teve a duração de sensivelmente 1 mês e meio¹⁶ e foi um trabalho individual, no entanto, à semelhança do projeto anterior tivemos momentos de partilha, de diálogo em grupo, para que todos pudessem dar um contributo pessoal.

Dividiu-se o projeto em duas partes: uma de reflexão, partilha, exploração e outra para a criação da maquete¹⁷.

Como ponto de partida, foram levantadas as seguintes questões: "O que é para ti o teu quarto? O que representa na tua vida? Que tipo de espaço é, e qual a sua importância? E se fosse um quarto imaginário. Como seria o quarto ideal?"

Após esta reflexão obtivemos vários tipos de respostas:

Para a maioria o quarto é o lugar de descanso, privacidade, reflexão, onde passam algum tempo, onde se sentem melhor, passam o tempo livre, onde têm objetos pessoais, entre outros. Por exemplo a aluna 12_M acompanhou as imagens com as seguintes palavras: "Quem entra no meu quarto vê logo o que gosto e como sou, uma vez que os objetos, mesmo que tenham sido colocados

¹⁵ Cf. com a proposta de trabalho, anexo C6.

¹⁶ Cf. Anexo C1.

¹⁷ Neste relatório não foi possível apresentar e referir todos os projetos dos alunos, mas no cd que vai como anexo a este relatório poder-se-á ver a evolução dos projetos e o seu produto final, anexo C5.

sem particular propósito, têm muitas vezes um denominador comum entre eles.”
(12_M, 2012);



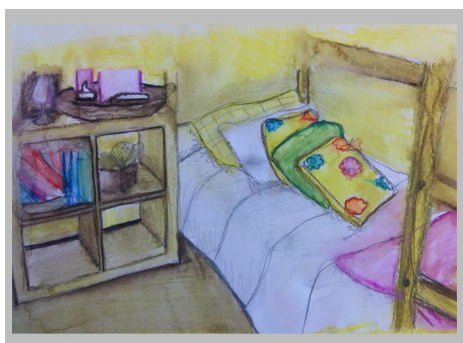
Img.22



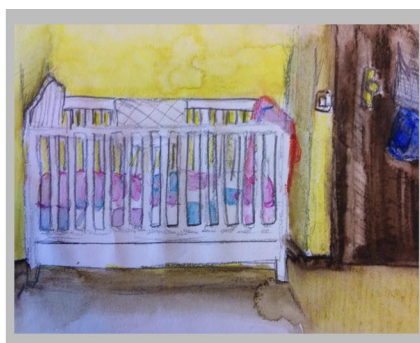
Img.23

[Img.22 e 23] Fotos do quarto da aluna 12_M.

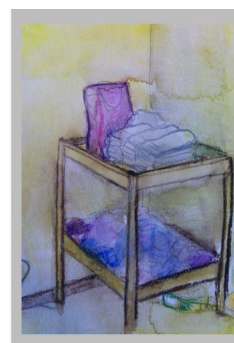
- É o lugar mais importante onde podem intervir como querem;
- para outros é menos pessoal (decoração imposta pelos pais) e menos privado (porque partilham com outras pessoas) como é o caso da aluna 12_F (2012) que diz: “atualmente partilho-o com a minha filha e, apesar de ser eu a mais velha, ela marca o território, não só no quarto mas em quase toda a casa” (12_F, 2012).



Img.24



Img.25



Img.26

[Img. 24, 25, 26] Desenhos do quarto da aluna 12_F.

Como resposta à última pergunta, “Como seria o quarto ideal?” considero que as respostas foram pouco criativas. Falaram das dimensões que ambicionavam para o quarto, da organização dos móveis, e quase todos reforçaram que gostavam de ter um quarto só para eles. Muito aquém do que se pretendia com este exercício, pois pretendíamos que se debruçassem mais sobre o seu ‘eu’ e não ficar apenas por uma análise e reflexão superficial, mas “como em qualquer outra organização, os alunos mantêm uma *relação estratégica* com as regras que se pressupõe gerirem a sua participação e o seu trabalho.” (Perrenoud, 1995: 118).

Para além dessa reflexão sobre o tema, foi-lhes pedido que se pronunciassem e partilhassem fotos e/ou desenhos do seu quarto, objetos e paisagens que diariamente observavam do seu quarto, servindo estas para uma melhor interação do professor com o aluno e do aluno com os colegas, nos significados que este espaço produz. E é neste processo que se desenvolve um processo educativo produtivo, provocando um sistema criativo de interação, que estimula a formulação de novas ideias ou até mesmo uma conceptualização mais sustentável. Segundo Tschimmel (2011), não conseguimos saber “qual ou quais das partes de um sistema tem maior influência nos resultados, porque o que é verdadeiramente determinante na produção da emergência, da ideia, é a diversidade das interações que se podem produzir.” (Tschimmel, 2011: 14).

A partir desta partilha e diálogo tornou-se possível conceber uma apresentação de imagens. À semelhança do que já foi dito anteriormente na abordagem de outras imagens, a imagem hoje presente em quase todos os espaços, contextos, situações, torna-se imprescindível para o processo de comunicação.

Assim, passamos para a visualização e leitura de várias imagens, pinturas e textos de artistas plásticos, fotógrafos, arquitetos, designers e escritores: Lucy R. Lippard, Alexey Goryainov e Mikhail Krymov, Nikias Skapinakis, Picasso, Gregor Schneider, Teresa Hubbard / Alexander Birchler, Thomas Demand, Sophie Calle, Dutch e Designers Japanese, Robert Therrien, Andrea Lehmann, Tracy Emin, Michael Wolf, Lourdes Castro, Ai Weiwei, Gordon Matta-Clark, entre outros também referenciados para pesquisa, não menos importantes.¹⁸

Todos eles, autores/produtores artísticos, aproximavam-se do tema e abordavam questões do espaço, do homem, da cultura, da sociedade, da territorialidade. Tive

¹⁸As imagens encontram-se no ppt, anexo C2.

especial cuidado na escolha das imagens, textos e palavras, para que elas tivessem sentido para o tema desenvolvido.

Então, quando apresentamos imagens da nossa cultura visual aos nossos alunos, o que produzem neles? Serão interessantes ou não? Veremos ou não resultados, nos atos criativos? Existem aqui vários pontos para análise e todos eles importantes. Hernández (2000) defende que a educação em Artes Visuais deverá ser orientada para a compreensão visual e sugere que esta aprendizagem seja iniciada através de uma boa leitura da imagem, da pintura ou até mesmo da leitura de imagens publicitárias e de outras imagens mediáticas. Para Hernández (2000), “a importância primordial da cultura visual é mediar o processo de como olhamos e como nos olhamos, e contribuir para a produção de mundos, isto é, para que os seres humanos saibam muito mais do que experimentaram pessoalmente” (Hernández, 2000: 52), perceber de forma a criar significações do que veem, do que ouvem e do que tocam.

Na análise que fizemos das diferentes imagens houve a preocupação de estabelecer vários tipos de relações começando por as contextualizar quanto ao autor, ano, local, e posteriormente ao propósito, conceito e ideia que é sugerido e percebido pelo aluno. O diálogo desencadeado à volta da imagem por vezes remetia-nos para o espaço em si, e por vezes levava-nos a questões sociais, culturais, introspectivas, entre outras. Hernández faz uma afirmação que caracteriza na perfeição este momento de reflexão e diálogo: “a conversação torna-se, neste sentido, fundamental para interiorizar a compreensão e vem a ser um processo mediacional entre o processo interno de pensamento e a realidade externa” (Hernández, 2000: 141).

A criação de algo depende muito da motivação que o professor provoca e da mobilização do aluno em relação ao tema, aos saberes, às pesquisas. A articulação destas relações, permitem desempenhar melhor ou pior os objetivos das propostas. Um bom exemplo disso, foi a aluna 12_E, que através do reforço positivo que fui fazendo durante o seu projeto, produziu melhorias significativas na sua maquete do quarto. E notou-se nitidamente uma franca evolução de maquete para maquete. Aqui constata-se que o diálogo entre aluno e professor é claramente uma via para uma evolução do aluno. Nestes casos, segundo Trindade e Cosme (2010), o ‘segredo’ “passa, então por apoiar os alunos a estruturar estratégias pessoais que os ajudem a resolver os problemas, sem os

limitar à utilização de estratégias previamente definidas cujo sentido e significado tantas vezes lhe escapa.” (Trindade e Cosme, 2010: 135).



Img.27

[Img.27] Processo evolutivo da aluna, 12_E

Mais uma vez intensifiquei a importância da palavra reflexão neste projeto. “A reflexão é um “ato” que deverás usar e abusar em todos os trabalhos/projetos/criações.” (in ppt anexo C2)

É determinante este espaço para refletir e partilhar, pois

“A finalidade do ensino é promover nos alunos a compreensão dos problemas que pesquisam. Compreender é ser capaz de ir além da informação dada, é poder reconhecer as diferentes versões de um fato e buscar explicações, formulando hipóteses sobre as consequências dessa pluralidade de pontos de vista.” (Hernández, 2000:183).

Foi criado um espaço de partilha de ideias e dúvidas, através de email, para que neste tipo de interação houvesse uma possibilidade de aprendizagem, interação e evolução. Para os alunos que usaram, foi interessante observar que o acompanhamento do processo criativo foi mais significativo, pois foram descobrindo outras possibilidades de pensar e criar o seu objeto.

No dia 30 de janeiro (após 2 semanas) houve uma apresentação/discussão coletiva das ideias de cada um. Tive acesso aos textos que descreviam a ideia/conceito do que poderia vir a ser o projeto de cada um, para além da

apresentação de uma fotografia de um objeto, paisagem, pormenor do seu quarto justificando a sua escolha. Numa fase inicial verificou-se alguma falta de dinâmica de trabalho. Os conceitos estavam mais voltados para o aspeto funcional do que para o plástico. As descrições que faziam do quarto ideal estavam muito enraizadas no real e não no imaginário. E o que se pretendia com este projeto é que o aluno, refletindo sobre si, se transformasse num artista plástico contemporâneo, produtor de uma obra auto representativa do seu 'eu'. O produto final obtido deveria transpor uma mensagem onírica, metafórica de si.

O diálogo estabelecido entre nós e os alunos foi positivo, pois possibilitou o esclarecimento de algumas dúvidas e levantamento de questões centrais para a elaboração do projeto, como: "Quem sou eu? Que sentimentos, que reflexões, que curiosidades, procuras trabalhar? O que entendes por autorrepresentação? Que significado têm esses objetos para ti? O que é para ti um 'quarto incomum'¹⁹?".

Foi evidente a evolução desde a primeira apresentação em grupo para a do dia 6 de fevereiro (uma semana depois da primeira discussão em grupo) pois começaram a surgir novas ideias, alguns alunos reformularam o conceito do projeto, ajustando-se ao objetivo do projeto.

Nas três semanas seguintes o projeto foi desenvolvido em contexto de sala de aula, no entanto verificou-se mais uma vez não estarem muito empenhados neste trabalho. Foi algo que constatámos, pois muitos dos alunos ainda estavam à procura do conceito e por outro lado os que já poderiam estar a concretizar maquetas experimentais ainda estavam a trabalhar no suporte de papel bidimensionamente, quando na verdade se estivessem a construir o seu objeto de estudo tridimensionalmente, estariam a encontrar erros e até outras soluções que bidimensionalmente não equacionavam.

Provavelmente o tempo que tiveram para trabalhar livremente em casa, não foi bem aproveitado e não conseguiram encontrar o seu método de trabalho. E também não foram capazes de continuar o projeto, através de uma busca constante da solução com que se sentiam mais confortáveis. Ficaram demasiado agarrados ao desenho quando podiam experimentar, procurar outros materiais mais adequados para a procura de soluções.

¹⁹ Expressão utilizada pela aluna 12_E.

Era suposto que, perante uma dinâmica de trabalho em que o aluno escolhe o percurso, o conceito, os materiais, conforme os seus interesses, ficasse embrenhado e se sentisse parte integrante do trabalho que pretendia desenvolver. Mas foi inquietante constatar que só no final do projeto, pressionados pelo fator de entrega, estiveram mais absorvidos e compenetrados nos projetos. Nessa altura, já partilhavam mais as suas ideias, como colocar os objetos, que cor colocar, tiravam dúvidas de conversas que tínhamos nas aulas, etc.... Um caso concreto disso é o da aluna 12_B que, na fase da concretização da maquete final, foi enviando emails com o processo de construção e a descrição e foi tirando dúvidas:

“Envio aqui, as fotografias que estou a tirar enquanto vou construindo a minha maquete final. Estão numeradas por fases de trabalho.

Por fim irei pintar os objetos de acordo com a maquete experimental que mostrei.

Nas paredes do quarto optei por escrever palavras com a minha letra (à mão), pintadas de preto com brilhantes colados à volta (nas duas paredes laterais) para dar um toque de elegância. Decidi retirar o laço e vou colocar um tecido de tapete, rosa claro para cobrir o chão e dar um toque de glamour feminino ao projeto. (...) Por acaso, também tinha pensado em colocar umas pérolas no chão. Mas ainda não pensei bem na ideia. O sapato vai ser pintado de preto, por ser uma cor elegante.

E por acaso, precisava de uma ajuda no dourado, porque a cor da tampa do perfume é mesmo dourada e eu tentei fazer com as cores primárias mas como é um pigmento sintético não o consegui fazer. (12_B, 2012).

Podemos observar em baixo as imagens que retratam bem o que foi exposto em cima.



Img.28

[Img.28] Todo o processo de estudo da aluna, 12_B, até à fase das maquetas experimentais.



Img.28

[Img.28] Imagens da aluna 12_B. Processo de construção da maquete final até ao produto final.

3.3.CONCLUSÃO DOS PROJETOS

Trabalhar através do ‘método de trabalho de projeto’ possibilita ao aluno criar estratégias de pesquisa para o assunto em questão, participar no planeamento do processo criativo, experienciar diferentes recursos, e desta forma poderá ser um estímulo para a aquisição de novos conhecimentos, significativos para o aluno. Segundo Dewey, nas palavras de Bettmann e Corbis (2010), “O princípio é que os alunos aprendem melhor realizando tarefas associadas aos conteúdos ensinados. Atividades manuais e criativas ganharam destaque no currículo e as crianças passaram a ser estimuladas a experimentar e pensar por si mesmas.” (Bettmann e Corbis, 2010 in <http://www.pead.faced.ufrgs.br/>, 12/02/12).

Assim, com base numa resposta a um problema, pode-se articular diversos conteúdos e competências essenciais e específicas, e igualmente aprendizagens que resultam na construção da identidade, do pensamento crítico, da autonomia e das competências artísticas. Elvira Leite (2008) salienta que é importante para as escolas trabalhos de projeto desde que estes sejam levados com uma certa seriedade e não apenas como uma forma de passar o tempo. Só é significativo se estimular a vontade de saber, o pensamento criativo, e se por sua vez fortalecer as aprendizagens cognitivas disciplinares incrementando um nível de comportamentos, atitudes e valores positivos para a vida real.

Este é também o princípio do *Learning by Design* – Aprendizagem colaborativa, que tem como ponto de referência o aluno e a sua heterogeneidade, na forma como aprende e no seu desempenho na aquisição de determinadas competências que vão sendo apreendidas durante o processo de trabalho em equipa. Ao trabalho de equipa poder-se-ão associar algumas tarefas individuais que se tenham definido como forma de se atingirem as metas definidas. Uma análise reflexiva e crítica do professor, após e durante a observação do processo de trabalho possibilita a implementação de dinâmicas pedagógicas ajustadas a cada aluno, identificando os seus pontos fortes e fracos de forma a melhorar as situações de ensino/aprendizagem. Segundo Kilpatrick:

“(...) de fato, quando o professor chega a criar disposição favorável entre os alunos, é que, geralmente, pode esperar êxito. As melhores condições para o aprendizado apresentam-se quando o professor e os alunos cooperam com a mesma intenção e

quando a colaboração e o esforço são julgados pela maneira por que apareceram, na vida colectiva, em vez de o serem pela influência de qualquer palavra de autoridade externa. Dessa forma, o professor aproveitará todas as oportunidades nas quais os alunos possam aumentar a prática salutar dos predicados desejáveis. Se eles devem adquirir o senso de responsabilidade precisam praticar a responsabilidade, com o desejo de serem bem sucedidos nessa prática.” (Kilpatrick, 1967:70).

A interação e a reflexão com, e sobre, a cultura dos outros (colegas, professores, artistas, pais, isto é, as pessoas em geral), com as obras de arte através de visitas aos museus e outras atividades culturais, promovem o desenvolvimento pessoal, social e cultural dos alunos, articulando a imaginação, a razão e a emoção.

Os métodos utilizados nestes projetos proporcionam a construção do saber da criança, jovem e adulto formando-os com competências no domínio dos vários códigos de comunicação, guiando-os e preparando-os para tomar decisões, dar respostas e soluções imaginativas aos problemas que diariamente são confrontados. Não há soluções claras e concretas, nem uma resposta certa, existe sim uma panóplia de soluções que deverão ser encontradas na interação, reflexão e compreensão do conhecimento que se aprendem através da experiência prática – trabalho de campo.

Pressuposto isto, o método de trabalho de projeto, não está encerrado em si mesmo, podendo ser considerado como “uma concepção geral de educação (um projeto educativo) como um dispositivo específico de formação (um projecto de formação propriamente dito) ou ainda uma determinada *démarche* de aprendizagem (a pedagogia do projecto).” (Barbier, 1993:20). Porém, não deixo de concordar com Barbier quando diz que

“é também possível constatar que num certo número de casos a elaboração de *projectos educativos pode inscrever-se numa estratégia de visibilidade social* dos actores que os promovem, o que leva frequentemente, bem entendido, ao aparecimento de projectos-vitrina ou projectos álibi que têm apenas como efeitos os da sua enunciação. (...) no entanto, as suas apostas revelam-se extraordinariamente grandes.” (Barbier, 1993: 20-21).

Para mim, este método através de projetos, é algo que está naturalizado na área das artes visuais, porque

“Quando alguém aprende uma prática, é iniciado nas tradições de uma comunidade de profissionais que exercem aquela prática e no mundo prático que eles habitam. Aprende suas convenções, seus limites, suas linguagens e seus sistemas apreciativos, seu

reportório de modelos, seu conhecimento sistemático e seus padrões para o processo de conhecer-na-ação.” (Schön, 2000: 39).

E esta prática através do método de trabalho por projetos está de tal forma enraizada na minha formação inicial e, posteriormente, na minha prática como *designer* que transpor isso para as aulas práticas possibilita que os alunos aprendam “assumindo projetos que estimulam e simplificam a prática ou projetos reais sob uma supervisão minuciosa” (Schön, 2000: 40).

É importante que o aluno aprenda com o processo de trabalho que, por sua vez, está a ser acompanhado pelos professores e por toda a turma que num espaço de demonstração, partilha, crítica, questionamento e aconselhamento, contribuem para um processo de aprendizagem mais rico. Daí a relevância que fomos dando, durante os processos, às partilhas em grupo.

II PARTE

REFLEXÃO A PARTIR DO ESTÁGIO.

Após o relato reflexivo sobre os projetos e o seu desenvolvimento, nesta 2º parte apresento algumas reflexões, a partir da minha experiência e do “conhecer-nação” (Schön, 2000) que ampliaram a minha maneira de observar/refletir/atuar enquanto professora.

4.A NECESSIDADE DE ME INSCREVER NO PAPEL DE PROFESSORA REFLEXIVA

Sabemos que a evolução da sociedade claramente interfere com a escola e mais do que nunca nas nossas práticas enquanto professores. Como professora sei que não posso circunscrever-me somente ao processo de ensino-aprendizagem e à ação didática limitada a um currículo prescrito. Consciente que não há um percurso claro e concreto, nem uma resposta certa, sobre quais as práticas de ensino mais adequadas, refletir a partir e sobre as minhas práticas, concede-me aptidão e ocasiona oportunidades para o meu desenvolvimento profissional: “um ensino prático reflexivo é uma experiência de alta intensidade interpessoal. O dilema da aprendizagem, a vulnerabilidade dos estudantes e os universos comportamentais criados por instrutores e estudantes influenciam criticamente os resultados pedagógicos.” (Schön, 2000: 133).

Neste sentido, o professor como profissional qualificado, “portador de um *habitus* alinhado às pressões modernas (...) *habitus* visto de uma perspectiva relacional e processual de análise, capaz de apreender a relação entre indivíduo e sociedade, ambos em processo de transformação.” (Setton, 2002: 69), promove e cria as condições de aprendizagens mais adequadas, sem esquecer que detém grande influência educativa sobre os alunos, nem o protagonismo dos alunos no processo de intervenção educativa, pois estes também influenciam o professor de acordo com o seu *habitus*. Assim, é através de uma relação dialógica estabelecida com o aluno, na qual se estabelece um confronto com os seus saberes e as suas competências, com outros saberes e outras formas de executar as atividades propostas, despertando nele o desenvolvimento de um sentido crítico sobre o que realiza, o que pensa e o que sabe, que faço a minha reflexão. Concordo, pois, com Sacristán (1999), quando afirma que “O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interacção entre professores e alunos, mas também porque os actores reflectem a cultura e contextos sociais a que pertencem.” (Sacristán, 1999: 66).

Em suma, para que o processo de comunicação exista tem que haver duas partes que interagem, professor e aluno. Por um lado, o professor que intervém pedagogicamente, influenciado pela maneira como pensa e age em determinadas situações, pelo que o processo de comunicação implica a sua própria experiência cultural e social. Por outro lado, o aluno numa situação semelhante, mas num papel de aprendizagem e também ele com a sua maneira de pensar e de agir consoante a sua experiência cultural e social. No espaço escola e sala de aula os

dois tipos de atores partilham o mesmo palco, no entanto estou consciente que não nos podemos circunscrever apenas à tarefa de transmitir saberes atribuindo aos alunos o papel de recetores. Cada vez mais há que investir no processo de comunicação e diálogo entre professor e aluno, para a partir daí refletir sobre as melhores práticas pedagógicas a adotar. Neste momento importa dar voz a Rui Trindade (2003) quando, no discurso acerca da situação pedagógica, afirma que

“no âmbito da educação escolar, o professor investe na construção de um processo de comunicação com os seus alunos que determina a possibilidade destes se apropriarem e usarem os instrumentos culturais que a Escola coloca ao seu dispor, processo através do qual estes se podem afirmar como pessoas no âmbito de uma comunidade indispensável para que esse processo aconteça.” (Fernandes, 2003:647-648).

Uma aprendizagem fundamentada em função da oportunidade que o processo de comunicação despoleta, o ato de refletir e o de (re)construir as minhas práticas em função da análise dos processos de ensino-aprendizagem que vivi, permite-me inscrever no papel de professor reflexivo. Ser professor reflexivo possibilita condições para rever e retificar acontecimentos e práticas, mais ajustadas às circunstâncias.

É justamente neste ambiente de avaliação, reflexão e experimentação na ação que o desenvolvimento do conhecimento profissional se fortalece, pois é segundo a minha prática no contexto de sala de aula que eu me vou constituindo como professora. E qualquer experiência que se passe dentro da escola servirá para consolidar ou criar estratégias de ação em experiências futuras. Por exemplo, no caso do 12º ano, se durante as propostas de trabalho que os alunos desenvolveram não existissem algumas datas estipuladas para entrega e apresentação de algumas fases do processo de trabalho, os alunos chegavam ao dia da entrega e apresentavam um produto final realizado em casa sem qualquer acompanhamento nosso. Desde início a professora cooperante elucidou-nos disso. Ora, esta atitude da professora foi uma estratégia de ação que ela criou para as turmas, tendo em conta uma experimentação e reflexão sobre o acontecimento.

A reflexão ao longo deste e dos outros anos em que leciono ajudou-me a progredir profissionalmente, porque construí um olhar retrospectivo sobre o que aconteceu que me conduziu à afirmação ou procura de novos significados sobre o sucedido, ajudando-me, assim, a estar preparada para lecionar o conjunto de

disciplinas diversas que fazem parte do grupo de lecionação de Artes Visuais, a que crescem níveis de ensino diferentes e alunos com realidades diversas.

E para isso, precisamos de instrumentos que nos preparem para construir respostas e soluções imaginativas aos problemas que diariamente somos confrontados. Assim, tornou-se claro para mim que a minha formação como designer foi benéfica para as minhas práticas como docente pois, à semelhança do processo de trabalho criativo de um designer que reflete, questiona, e experimenta para obter um produto eficaz na resolução do problema que se levantou, e transferindo esta forma de trabalhar para a escola e para as aulas, terei também capacidades para

“ver situações não-familiares como familiares, (...) e de proceder nas primeiras como já o fizemos nas anteriores, que nos habilita a associar uma experiência passada ao caso único. É a nossa capacidade de ver como e fazer como que nos permite dar um sentido a problemas que não se encaixam em regras existentes.” (Schön, 2000: 63).

As situações novas que os alunos trazem para o contexto sala de aula serão questões a resolver como se de um processo criativo se tratasse, e esta experiência possibilitará uma nova reflexão-na-ação possibilitando o enriquecimento do meu repertório (Schön, 2000). E segundo Clark e Yinger (1987),

“cada situação de ensino é única e como tal pode dizer-se que os professores estão sempre a fazer uso da sua criatividade para resolver os problemas levantados pela complexidade, incerteza, instabilidade e conflito e valores na sala de aula.” (Woods, 1999: 131).

Também importante é a visão de Eisner (2008) quando propõe que as nossas práticas docentes deveriam ter a mesma intensidade e emoção de quando olhamos para uma obra de arte. É nessa perspetiva que possivelmente encontraremos motivos para responder melhor e eficazmente aos desafios com que somos confrontados todos os dias.

Se for capaz de preparar os meus alunos através de um “ensino prático reflexivo” voltado para o mundo real, também estou a ajudar a adquirir “os tipos de talento artístico essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática.” (Schön, 2000: 25). Durante os projetos que fui realizando com os alunos esta foi sempre a minha intenção. E ambos os projetos possibilitaram isso. Por um lado, temos o projeto da criação do logótipo, de foro mais funcional com aplicabilidade no meio local – Trofa. E por outro, temos o projeto “O Quarto”, este com carácter

mais plástico, também este sujeito à apreciação de um público exterior ao contexto escolar, no Serviço Educativo do Museu de Serralves.

Durante estes projetos fui fomentando constantemente a reflexão, a experimentação e a partilha, pois acredito que é num processo de “tentativa erro” que se obtém resultados surpreendentes. Para Schön (2000)

“o que distingue a reflexão-na-ação de outras reflexões é a sua imediata significação para a ação. Na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos.” (Schön, 2000: 34).

Em suma, para mim estar no papel de professor reflexivo é como estar também no papel de artista-pesquisador-professor, quando tento encontrar novas práticas, novas maneiras e novas teorias de estar dentro do contexto escolar.

“Viver a vida de uma artista que também é um pesquisador e professor é viver uma vida consciente, uma vida que permite abertura para a complexidade que nos rodeia, uma vida que intencionalmente nos coloca em posição de perceber as coisas diferentemente.” (Irwin, 2004: 96).

5.COMPREENSÃO DO ESPAÇO DE AULA, UM CAMPO DE CRIATIVIDADE E APRENDIZAGEM

Definir o conceito de criatividade representa alguma controvérsia pela sua complexidade e ambiguidade que facilmente se confunde com termos como génio, inteligência ou talento (Morais, 2001). Segundo Moraes (2001), trata-se de um termo multidimensional dadas as variáveis a ter em conta na sua compreensão. Iremos aqui adotar a definição de Criatividade de Tschimmel (2003), ou seja, o seu entendimento como

“a capacidade cognitiva de um sistema vivo (indivíduo, grupo, organização) produzir novas combinações (práticas, materiais, estéticas, semânticas), dar respostas inesperadas, úteis e satisfatórias, dirigidas a uma determinada comunidade. É o resultado de um pensamento intencional, posto ao serviço da solução de problemas que não têm uma solução conhecida ou que admitem mais e melhores soluções que as já conhecidas.” (Tschimmel, 2003).

Assim sendo, se todos os seres humanos procuram respostas e soluções novas como resolução às dificuldades do dia a dia, poderemos então considerar-nos seres criativos?

Joseph Beuys (2010) defendia que *Cada Homem Um Artista*²⁰ e que a criatividade não pertencia apenas ao campo artístico, pelo contrário, estende-se ao conjunto da sociedade, abrangendo qualquer área.

Uns mais do que outros somos capazes de compreender/adaptar-nos a novas situações, dando-lhes uma significação, configuração e ordenação diferentes.

Foi em 1950, nos Estados Unidos, que surgiram os primeiros estudos científicos sobre a criatividade. Nesta altura, deu-se um grande investimento na investigação sobre criatividade e incrementaram-se testes psicológicos que procuravam descobrir e instruir os indivíduos criativamente (cf. Guilford, 1994).

É com Guilford que surge, pela primeira vez em 1950, o termo ‘pensamento divergente’²¹ como formulação de várias respostas para determinado problema e como habilidade para descobrir novas soluções (Ferrerias, 1999: 87). Guilford sublinhou ainda a importância de indivíduos criativos nas áreas das indústrias, ciências, artes e educação.

Mais tarde, surge um novo conceito, o ‘pensamento lateral’, de Edward de Bono (1998) que permite criar ideias mais originais e criativas, partindo de hipóteses absurdas que culminaram em novas ideias. Segundo de Bono (1990), o pensamento lateral estimula a criação de novos padrões através da justaposição de informações improváveis.

Com Osborn, surge a técnica de *brainstorming*, ou tempestade de ideias, que é uma técnica de grupo, em que se pretende que o grupo partilhe e participe com várias ideias. O *brainstorming* pressupõe que existe um problema a resolver e que serão geradas inúmeras ideias para a sua resolução. Para Osborn, a chave do *brainstorming* centra-se na quantidade de ideias ao invés da qualidade das mesmas (Ferrerias, 1999). Através de um número elevado de soluções propostas aumentam as probabilidades de encontrar uma solução adequada e única.

²⁰ *Cada Homem Um Artista*, foi o título dado ao seu livro, “um expoente da perturbação teórica e prática do mundo das artes e da educação.” (Gomes, 2010: 7).

²¹ Tschimmel (2011), influenciada por Guilford, entende ‘pensamento divergente’ como um pensamento flexível e multidirecional, ou dito de outra forma, capaz de preconizar o maior número de soluções para um problema, gerador de inúmeras ideias, convertendo-o num ato criativo. Este tipo de pensamento reage em oposição ao ‘pensamento convergente’, que atribui uma única solução para um dado problema.

Segundo Tschimmel (2011), é em 1980 que a criatividade ganha um maior poder junto de outros investigadores, deixa de ser um campo explorado apenas pelos educadores e psicólogos, passando para os investigadores de disciplinas como a física, a biologia cognitiva, a teoria de sistemas e a sociologia, percebendo-se assim que “sem uma criatividade ininterrupta a evolução da espécie humana, dos seus artefactos e do nosso mundo em geral não seria possível. A partir desta constatação definiram a criatividade como “a capacidade de um sistema vivo para evoluir e para criar novidade.” (Tschimmel, 2011: 7).

Ora aqui está a resposta à minha pergunta, quando iniciei este capítulo (se todos os seres humanos procuram respostas e soluções novas como resolução às dificuldades do dia a dia, poderemos então considerar-nos seres criativos?). Os seres humanos estão inseridos num sistema vivo, assim uns mais estimulados do que outros, geram pensamentos, ideias criativas. O ser humano cria apenas com o que conhece, sente, percebe e recebe do que o rodeia. Essa criação poderá ter resultados mais ou menos únicos de acordo com o tipo de informações que são justapostas ou associadas. Podemos falar, então, de *autopoiesis*, termo de origem grega, que significa autocriação e que se resume à capacidade de reorganização e auto renovação de cada um, observada nas mais simples tarefas diárias (Rodrigo e Tschimmel, 2009). “As ideias são emergências sistémicas dos sistemas de conhecimento e surge como resultado da interação dos elementos que compõem o sistema e dos processos que este executa e percorre” (Tschimmel, 2011: 8).

Assim, dentro de uma sala de aula as interações estabelecidas entre professor e aluno e alunos com alunos é um processo criativo. E dentro desta dinâmica a diversidade de interações produz ideias, pois a dinâmica que se cria em grupo, proporciona múltiplas perspetivas acerca de algo, bem como novas ideias e novas opiniões, que se irão refletir no processo criativo e no resultado do projeto ou atividade que se esteja a trabalhar. Por exemplo, nas aulas a que assisti, por várias vezes durante a execução/criação dos projetos/atividades dos alunos eram realizadas discussões em grupos, nas quais cada aluno apresentava o que estava a desenvolver e tirava dúvidas com os professores e até mesmo com os colegas. Este tipo de interação permite que o aluno reflita e, não menos importante, que as opiniões lançadas pelos colegas e professores surtam efeitos positivos e criativos no processo de criação. Cada indivíduo possui elementos variáveis, tais como: o

conhecimento específico, uma cultura base, capacidade do pensamento criativo, várias formas de lidar com situações novas, estados emocionais diversos, e tudo isto são elementos que se podem ter em conta nas interações e conexões de uma discussão em grupo sobre algo. Para além disso, irá dar mais ferramentas ao professor para incentivar o aluno, no seu trabalho, porque perceberá melhor as diferenças entre cada aluno. Mas para que o professor possa criar situações de mudança no aluno, este também terá que se predispor a essas mudanças. Segundo Csikszentmihalyi (2004), o novo nasce a partir de uma cultura já existente e a comparação com o antigo estimula uma nova ideia, a partir do conhecimento já existente. O autor refere ainda que a criatividade é um processo que pode ser observado apenas na interação entre o indivíduo, o domínio cultural/simbólico e o campo social em que a interação se dá: “A criatividade ocorre quando um indivíduo exerce uma mudança num determinado domínio, uma mudança que será transmitida ao longo do tempo.” (Csikszentmihalyi, 2004). Segundo Tschimmel, na comunidade científica ainda não existe concordância acerca dos indicadores que permitem verificar se uma pessoa é mais criativa do que outra. Assim a autora cria um acrónimo que nos permitirá perceber melhor os fatores mais importantes para a produção criativa de um sistema:

“No nosso acrónimo incluímos a intenção e Vontade de resolver um problema, a Motivação intrínseca, a Atenção disponível para trabalhar num projeto, a possibilidade de alcançar os Objetivos, as Inteligências implicadas, o Conhecimento, a Ativação da percepção com todos os sentidos, a capacidade imaginativa, as Operações e habilidades do processo cognitivo, que incluem a capacidade perceptiva, e a Tolerância à ambiguidade, às contradições e ao erro, que são partes inerentes de todo e qualquer processo criativo. Podemos ordenar todos estes fatores e no acrónimo M.O.T.I.V.A.Ç.Ã.O., sendo a Motivação intrínseca um dos fatores mais importantes para a produção criativa de um sistema.” (Tschimmel, 2011:16).

Há muitas formas de estruturar um projeto, o que apresentamos aos nossos alunos foi uma das hipóteses possíveis. Naquela altura, para nós professores, era a mais indicada e a que melhor se ajustava àqueles alunos. Possivelmente, e desejavelmente, se apresentarmos novamente uma proposta semelhante, iremos adaptar ao grupo que nos é apresentada. Concordo com Tschimmel, quando diz que “O processo criativo não tem final natural, apenas conhece um final imposto por prazos. Embora as etapas das diferentes fases do processo criativo sejam delimitáveis, elas não ocorrem numa sequência linear simples (...)” (Tschimmel,

2011:38). Para além disso, depende também da pessoa que está a trabalhar sobre o problema, das suas experiências, conhecimentos, e do seu pensamento criativo. Quer isto dizer que o meio ambiente onde se está, as relações que se estabelecem com outros, direta ou indiretamente, poderão aumentar a capacidade do pensamento criativo, por isso é que acho fundamental os diálogos coletivos dentro de uma sala de aula, a partilha de ideias com outros colegas fora da sala de aula, pois recebem influência de vários indivíduos. Por exemplo no caso do aluno 12_I, no projeto do quarto, quando numa fase inicial tentavam perceber a sua identidade, o seu 'Eu', apareceu com a ideia do seu quarto ser um 'vulcão'. E numa das nossas conversas perguntámos como chegou a essa ideia, e ele respondeu que estava à conversa com uns amigos no café, e que a dada altura os seus amigos disseram que ele às vezes parecia um vulcão, que levava tudo à frente quando as coisas não estavam a seu favor. Ora isto originou numa ideia para o seu projeto, que depois de trabalhada resultou muito bem, como podemos ver na imagem apresentada.



Img.29

[Img.29] Fotos da maquete do aluno 12_I.

Segundo Tschimmel a este fenómeno poderemos chamar-lhe de “nova inteligência coletiva”: “Pensar criativamente significa olhar as coisas de outro ângulo, ver o que os outros não vêem.” (idem:47).

Exercitar o pensamento criativo é fundamental para fluidez das ideias. Um envolvimento dinâmico onde é possível o aluno explorar-se, experimentar-se e expressar-se, mediado pelo professor, consentindo um maior relacionamento entre o professor, entre si e o que aprende. Porque quanto mais o aluno experimentar e explorar maior é o seu repertório para resolver situações que lhe

possam surgir. Logo, quanto mais exercitado for o pensamento criativo, mais fluidez de ideias terá. Assim,

“O sujeito [ou melhor o aluno] interpreta o mundo, dá sentido ao mundo, aos outros e a si mesmo (de modo que toda a relação com o saber é também relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo). É o sujeito que aprende (ninguém pode fazê-lo em seu lugar), mas ele só pode aprender pela mediação do outro (frente a frente ou indiretamente) e participando numa atividade.” (Charlot, 2005: 45).

Essa atividade deve ser planejada em conjunto (professor e aluno) deixando em aberto possíveis adaptações durante as fases de desenvolvimento pois assim podem ser ajustadas conforme as necessidades do aluno e/ou do grupo de trabalho. Isto porque existe uma pluralidade de relações e conhecimentos prévios à volta do tema e se for o professor a definir todos os passos do projeto de forma rígida corre o risco de cair no erro de um ensino assente na simples transmissão de conhecimento e na mera reprodução. Dar oportunidade aos alunos de gerirem a atividade ou projeto, também cede espaço para o aluno trazer os seus saberes para a aula. Por exemplo, a aluna 12_B, no projeto do quarto, antes de realizar as maquetas experimentais (Img.28 - apresentada anteriormente) resolveu explorar um programa 3D *Google SketchUp* representando as várias vistas e disposições dos objetos que constituíam a sua maqueta. Isso enriqueceu o seu processo de aprendizagem, ajudou-a a compreender e a desenvolver melhor o seu projeto e desta forma, conseguiu antever alguns problemas antes da realização dos protótipos.

Um outro exemplo promotor das experiências e saberes dos alunos pôde ser visto quando, no projeto “O quarto”, lhes foi pedido que trouxessem fotos ou desenhos do seu quarto, janela ou até mesmo de um objeto que tivesse um significado especial para eles. Assim, foi possível criar dois tipos de dinâmica: uma dinâmica de reflexão para o aluno e outra para o professor. A primeira ocasionou uma reflexão sobre a sua identidade, o ‘eu’ e a segunda propiciou ao professor uma apreciação dos interesses de cada um. Observar uma foto tirada pelo aluno, ao ‘seu’ espaço, ao ‘seu’ objeto e ouvir a justificação que ele nos dá sobre isso, permite-nos perceber determinados percursos, atitudes, motivações e interesses, que terão ao longo do processo criativo. Esta reflexão proposta a partir das imagens dos quartos ou objetos desencadeou, por um lado, um diálogo introspetivo e por outro, um diálogo coletivo bastante construtivo, pois puderam

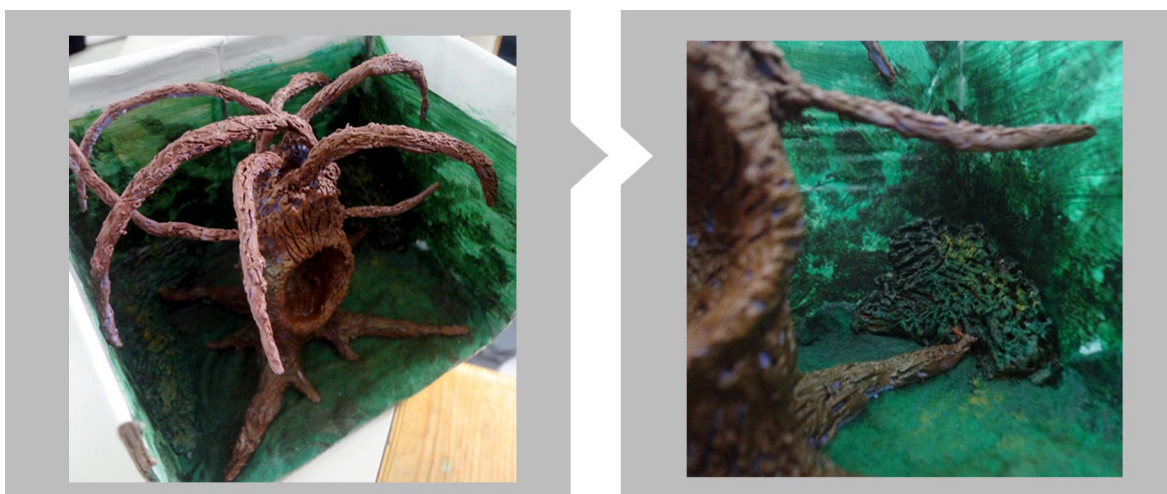
exteriorizar e partilhar alguns momentos com os colegas e com os professores. Hernández (2010) refere que, "As imagens podem revelar partes da vida dos jovens sobre a qual eles não fariam (por motivos vários), mas também permitem o acesso a espaços privados que de outro modo os investigadores não teriam acesso, o que levanta novamente questões éticas." (Hernández, 2010: 170).

No entanto estas questões éticas foram minimizadas: primeiro porque no início do trabalho (sendo este um tema muito pessoal e invasivo) foi esclarecido que os alunos tinham a liberdade de optar se iriam trabalhar sobre o seu quarto ou um outro quarto; em segundo, o acesso à visualização das imagens foram permitidas pelos alunos, e os alunos só levaram para a discussão e partilha o que lhes interessava que observássemos.

A sala de aula tornou-se num espaço de criatividade, promotor de grandes discussões e reflexões proporcionando um ambiente propício para que o processo criativo se desenvolvesse. O diálogo estabelecido adquiriu especial importância, dada a necessidade dos alunos se encontrarem num processo dinâmico de descoberta e sondagem de si mesmos.

Por outro lado, permitiu-me dar ênfase aos interesses e às respostas deles, refletindo e partilhando as suas ideias. Percebendo os interesses deles, é possível contribuir para uma aprendizagem construtiva, isto é, com significado, com valor e com importância, segundo as suas disposições. Quando a formação é voltada para o aluno, como foi o caso, predomina uma lógica de ação pedagógica de natureza exploratório-reconstrutiva. (Trindade, 1998). O professor, que se apresenta como um 'interlocutor qualificado', é um mediador e faz com que o aluno se reconheça como um ser portador de conhecimentos e saberes pessoais. Encontra neste espaço de aula alguém que o motive, aspectos individuais que o motivam, ambiente propício à criatividade e consequentemente à aprendizagem. Instigado, ele explorará, interpretará, refletirá, experimentará, provocando a ação/criação de um produto final. Torna-o, também, numa pessoa mais reflexiva e com desenvoltura e capacidade de encontrar soluções diversas e originais face a situações novas. Como Charlot diz, "eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo" (2000: 54).

No caso da aluna 12_A, de quem ainda não tinha falado, e que foi a escolhida²² para representar a turma do 12º ano na exposição de Serralves, quando me apresentou a imagem escolhida que originou o conceito do seu trabalho, “um casal de mochos em cima de um poço” (12_A, 2012), fiquei surpreendida quando ela me disse que foi uma foto tirada por ela e da janela do seu quarto. Ora tendo em conta que era uma cena inédita na zona da Trofa, propus-lhe que observasse e tirasse mais fotos ao dia a dia dos mochos e para isso emprestei-lhe uma teleobjetiva para que ela pudesse observar mais de perto. E aconselhei-a a que, posteriormente, fosse procurar um pouco mais sobre a vida dos mochos na natureza, ou até mesmo que significados têm no dia a dia do homem. A minha função foi a de alertá-la e encaminhá-la no percurso de pesquisa, para que através da recolha pudesse encontrar o rumo a seguir no seu projeto. Todavia, “Toda a tentativa de produzir uma instrução é um experimento que testa tanto a reflexão do instrutor sobre seu próprio ato de conhecer-na-ação como sua compreensão das dificuldades dos estudantes.” (Schön, 2000: 88). No entanto, esta pesquisa só iria ser feita se a aluna encontrasse nela significados para o seu projeto, e na realidade ela já estava tão orientada para o que iria fazer, que a procura de outros significados não foi significativa para o desenvolvimento deste projeto. “O que quer que o instrutor veja como sendo as características essenciais de sua demonstração, os estudantes deverão construir suas próprias versões dela, que são, com frequência incongruentes com as intenções do instrutor” (Schön, 2000: 93).

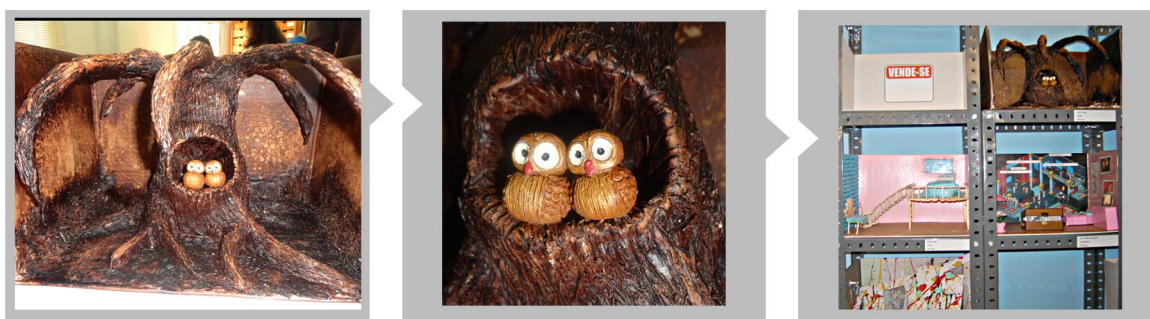


Img. 30

[Img.30] Maquetas experimentais da aluna, 12_A.

²² Não poderei relatar, quais foram os critérios de seleção do projeto, pois não estive presente nessa aula.

A aluna 12_A foi desenvolvendo o projeto, no entanto, a ausência dela em algumas aulas impossibilitou de acompanhar todo o seu processo de trabalho. Foi interessante verificar que ela na maquete experimental utilizou a cor verde, penso que resultou bem, no entanto teria que ser aplicado em menos quantidade e mais escuro, mas achei ótima a escolha. Mas quando apresentou a maquete final, ela retirou o verde ficando somente a tonalidade castanha. Foi uma opção dela, que ela manteve mesmo depois de eu argumentar que a utilização do verde na maquete final daria mais ênfase à mensagem que tentava passar de um quarto “floresta no meio do nada, quase encantada onde se imagina que vivam escondidas criaturas mágicas do nosso imaginário” (12_A, 2012). Esta situação pode ser entendida de duas formas: uma relacionada com o tempo de realização da maquete ter sido curto para a aluna, pois faltou bastante e estava em cima do prazo de entrega; uma outra pode ter sido mesmo opção da aluna a não utilização da cor verde e, quanto a isso, a opinião, interesse e significado da aluna prevalece sobre as minhas. Neste caso, segundo Schön (2000) abriram-se “novas possibilidades na busca da convergência de significado.” (Schön, 2000: 96) no entanto, a aluna decidiu não alterar nada.



Img.31

[Img.31] Maquetas finais da aluna, 12_A. A última imagem mostra-nos a maquete na sala de exposições em Serralves.

E é neste sentido que a compreensão do espaço de aula, para mim e para o aluno é um processo de aprendizagem, quando a partir das leituras e das observações do que se passou dentro da sala de aula (relação de aprendizagem entre professor e aluno), instiga-se uma reflexão mais ponderada para novas ou análogas situações.

6. PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O campo de criatividade e aprendizagem não se circunscreve apenas ao aluno, mas também ao professor. O aprender para Charlot (2000), “pode ser adquirir um saber (...) mas, aprender pode ser também dominar um objecto ou uma actividade (...) ou entrar em formas relacionais (...). A questão do “aprender” é muito mais ampla, pois, do que a do saber.” (Charlot, 2000:59). A partilha com o outro e comigo mesma e, também, com o mundo resulta numa interação enriquecedora de partilha e entendimento de saberes, assegurados pelas relações sociais, cívicas, políticas, religiosas, morais, éticas, entre outras, que nos faz constituir como indivíduo.

Mais uma vez, e segundo uma perspectiva de raiz construtivista (Piaget e Bruner) e de raiz interpessoal e sociocultural (Vygotsky), reforça-se o diálogo e a interação como sendo fundamentais para a aprendizagem. Daí que, no processo de aprendizagem, não se pode desvalorizar a importância da comunicação e do diálogo com os alunos. E é na discussão, observação e reflexão com distintos “interlocutores” (Fernandes, 2003) que estes se podem sentir estimulados e apoiados, de forma a assumirem o papel de produtores culturais.

Se nascer é estar sujeito às figuras do aprender (Charlot, 2000), as inter-relações com o eu, sujeito com uma identidade, e o outro, também ele portador de uma outra identidade, independente do espaço e da figura, possibilitam um espaço de aprendizagem. “Aprender é uma actividade de apropriação de um saber que não se possui (...)” (Charlot, 2000:68).

A observação e o diálogo abrem um espaço de socialização dentro da sala de aula, que ocasionam maior aprofundamento do conhecimento quer do aluno quer do professor.

O professor, desde há uns anos para cá, vê-se obrigado a ajustar as práticas pedagógicas às mudanças sociais, políticas e económicas que se refletem no sistema educativo. Mais do que nunca, é fulcral refletir e adaptar-me às circunstâncias de mudança que a sociedade impõe. (Esteve, 1999). O reajuste das minhas práticas e do meu método de ensino, obrigam-me a constantemente estar a investigar, refletir, experimentar, na lógica de artistas-pesquisadores-professores (Irwin, 2004).

Os professores de artes, nas suas atividades pedagógicas, a partir de trabalhos cooperativos e práticas diferenciadas, tentam proporcionar ambientes e situações de aprendizagem estimulantes. Orientando os alunos para a pesquisa, para o

trabalho prático, para a discussão e aprendizagem em grupo, para a experimentação e para a reflexão das suas ações, favorecendo assim o seu crescimento e a construção de uma identidade pessoal, assente em valores de iniciativa, criatividade e responsabilidade social e cultural, mostram

“que a cultura não é só um código comum, nem mesmo um reportório comum de respostas e problemas comuns ou um grupo de esquemas de pensamentos particulares e particularizados: é sobretudo, um conjunto de esquemas fundamentais, precisamente assimilados, a partir dos quais se engendram, segundo uma arte de invenção semelhante à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares, directamente aplicados a situações particulares” (Bourdieu, 1982, citado em Setton 2002: 62).

Durante o processo de trabalho quer do logótipo, quer do “Quarto”, os alunos foram apercebendo-se de situações que só com a experiência real de projeto é que conseguiram entender e construir novo pensamento de forma a resolver situações imprevistas. Por exemplo, no projeto do quarto, os alunos andaram pelo menos duas semanas a projetar através do desenho as suas ideias. Tendo em conta que se pretendia que o produto final fosse uma maquete tridimensional, era necessário que urgentemente passassem para a experimentação real do que tinham projetado bidimensionalmente. Porém, levou algum tempo até se aperceberem que isso era fundamental para que o projeto ganhasse outra dimensão, mas quando começaram a fazer os protótipos notou-se uma grande evolução, mostrando como a experiência de construção da maquete foi uma mais-valia no processo de aprendizagem. Esta ideia aparece reforçada por Ramos do Ó (2007) quando diz que: “Temos que valorizar menos aquilo que o aluno consegue produzir e mais aquilo que ele consegue construir. E a compreensão aguda dos processos construtivos é para mim o mais importante.” (Ramos do Ó, 2007: 116).

Durante a descrição de alguns trabalhos percebemos que muito dos problemas foram sendo resolvidos à medida que iam experimentando vários materiais, adequando-os aos resultados pretendidos. A aluna 12_M diz que:

“a primeira parte da maquete que elaborei foi a semi-cúpula. Pensei em executá-la, de início, com um material flexível mas resistente, como o arame, para montar uma armação que pudesse revestir de plástico. No entanto essa hipótese não me pareceu viável na prática, uma vez que poderiam haver problemas de equilíbrio da montagem e o plástico não permitia muita decoração. Por isso optei por utilizar uma técnica que envolvia cobrir um balão com pedaços de papel de jornal e cola branca ...” (12_M, 2012).

Podemos verificar isso nas duas imagens da aluna 12_M²³.



Img. 32

[Img.31] Processo de trabalho da aluna 12_M.

Segundo Schön (2000), espera-se que o aluno “mergulhe na atividade de projetar, tentando, desde o início, fazer o que ainda não sabe como fazer” (Schön, 2000: 79), mas num processo de pesquisa e experimentação que encontre a solução mais indicada para a concretização das suas ideias criativas: “A escola não se limita a reestruturar, esquematizar, segmentar, simplificar, reconstruir os conhecimentos e as práticas com fins didáticos: a escola inventa actividades consideradas capazes de provocar aprendizagens.” (Perrenoud, 1995: 21).

Perrenoud refere que as atividades, quer as tradicionais (leituras, interpretações, cópias, resoluções de exercícios), quer as que ele chama de mais inovadoras (pesquisas, projetos,...), são práticas escolares do ‘ofício do aluno’:

“Numa aula passa-se o tempo a fazer coisas. (...) Escutar uma lição é apenas uma actividade entre outras. O resto do dia passa-o o aluno a exprimir-se, a discutir e sobretudo a ler, escrever, transcrever, copiar, recopiar textos, a fazer exercícios de gramática, de vocabulário, a resolver problemas de matemática, a construir figuras geométricas, a fazer cálculos, a classificar, a fazer diagramas, a medir, a antar, a desenhar, a pintar, a fazer trabalhos manuais, a coser ou ainda a realizar trabalhos de campo, a preparar conferências, a procurar informações na biblioteca, a jogar, a imitar, a fazer desporto ou teatro.” (Perrenoud, 1995: 59).

²³ Pode-se ver mais imagens do processo de trabalho da aluna 12_M, no anexo C5.

7.RELAÇÃO EDUCATIVA

“O acto educativo é, de facto, um acto transitivo, isto é, efectua-se através de uma relação interpessoal.” (Ribeiro, 1990: 135).

Este ato educativo depende muito do diálogo/comunicação entre professor-aluno e as influências externas e internas dentro do contexto da sala de aula.

O diálogo no contexto sala de aula promove no aluno o direito à palavra e o direito de também ele ser transmissor de pensamentos e ideias. Logo, “Enquanto espaço educativo concreto, a escola deverá por essa razão constituir-se um lugar de diálogo. Um lugar de encontro humano onde seja possível viver a experiência de aprendizagem como experiência de desejo e de procura.” (Baptista, 1998: 83).

O reajuste entre as duas pessoas, que interagem uma com a outra permite vivenciar experiências sociais, culturais e educativas muito mais ricas do que se o ensino fosse uma mera reprodução do currículo prescrito pelo sistema escolar. Através do ‘diálogo educativo’ entre professor/aluno, mais do que o desenvolvimento cognitivo do aluno, verifica-se um aperfeiçoamento da linguagem deste, dando-lhe o direito à palavra que o irá responsabilizar relativamente aos seus atos. Watzlawick (1981) destaca dois tipos de interação humana: a ‘interação simétrica’ e a ‘interação complementar’. A primeira ocorre

“quando a interação se desenvolve em igualdade de posições, os parceiros tendem a adoptar comportamentos similares, ou em espelho [a segunda, é] quando a interação se baseia na diferença de posições, o comportamento de cada um dos parceiros tende a complementar o comportamento do outro.” (Ribeiro, 1990: 137).

Estes dois tipos de interações operam separados ou alternadamente, mas numa sala de aula o modo complementar pode ganhar mais espaço porque neste tipo a interação precisa de um moderador numa posição de poder e outro numa situação inferior. Mas o estado das relações encontram-se sempre em desenvolvimento e para isso é necessário criar um modelo de autorregulação para equilibrar as relações, incentivando-os e criando um laço de confiança entre mim e eles. Repensar e ver as coisas do outro lado, permite ‘ensaiar uma nova solução’ (Ribeiro, 1990) que autorregula as inter-relações. “Em todo o caso, o poder de uma pessoa só se torna efectivo na medida em que outra se lhe submete, aceitando ser influenciada. Uma pessoa pode deixar-se influenciar por outra por diversos motivos...” (Ribeiro, 1990:140). Foi interessante assistir na turma do professor Luis Pinho, o 1008, à partilha feita por ele acerca do seu quarto, quando tinha a idade dos seus alunos. Este tipo de partilha pode ser muito

benéfico ou favorável para as relações que daí se podem criar junto dos alunos. Já dizia Hernández (2012) na conferência em Serralves²⁴ que “não devo pedir aos estudantes o que eu não faço”, dar o exemplo primeiro pode ser um desbloqueio ao diálogo comunicativo.

Através do diálogo é possível criar dentro do ‘grupo–turma’ um espaço de interação educativa e de construção do aluno, enquanto ser curioso, inteligente, inquisitivo, portador de conhecimento e saberes relevantes.

Ser professora é também estar consciente que a tarefa do professor dentro de uma sala de aula com uma turma, não é simples, pois, para além dos conteúdos de aprendizagens, temos que estar atentos às relações pessoais que iremos estabelecer com cada um dos alunos e perceber que tudo isto acontece dentro de um grupo que é composto por alunos que derivam de contextos diversificados. Agostinho Ribeiro (1990) diz que apesar do professor ser um elemento primordial, nunca fará parte integrante do ‘grupo-turma’, será sempre um elemento ‘parcialmente estranho’. Isto de alguma forma inquietou-me, porque ser considerada um elemento estranho num grupo no qual tenho que criar interações, parece um constrangimento. Mas se me colocar no lugar de observadora, quer das minhas práticas quer das práticas da minha professora cooperante, esta ideia não é assim tão descabida. Quer queira ou não, estou sempre numa posição de “poder” dentro da sala de aula. E segundo Agostinho Ribeiro, “a relação educativa individualizada (professor-aluno) é, em alguns aspectos, quase uma relação triangular (professor-aluno-turma). É que o grupo, coeso e solidário, testemunha e controla sistematicamente a actuação do professor.” (Ribeiro, 1990: 142).

O aluno constitui-se como ‘ator social’ e desde muito cedo, pertence a uma organização escolar que lhe incute competências escolares, qualificações profissionais, que ele irá filtrar e apreender conforme os seus interesses e exigências. É recetor de imensa informação, interior e exterior, e a escola não é a única fonte do conhecimento. Setton (2002) diz, “Vive-se em um mundo com uma variedade crescente de instituições produtoras e promotoras de saberes, valores e comportamentos” (Setton, 2002: 67) e, ano após ano, o aluno vai-se formando como ser e indivíduo, constituindo o seu *habitus*. A multiplicidade de relações

²⁴ Conferência no auditório de Serralves, “Expandir Olhares” Conversas com o projeto QUARTO, Lugar de Abrigo, Identidade e Evasão.

sociais, família, escola, outras instituições, media, empresas, etc, afirmam-se como instâncias socializadoras, que lhe permitirão uma relação mais segura presente e futura, nos diversos contextos sociais em que se encontra, e encontrará, inserido.

A contextualização sociocultural e até mesmo económica dos alunos é fundamental para colocar em prática o currículo formal associado ao real, entendendo melhor o caminho a percorrer nas práticas didáticas que permitem ao aluno usufruir de um sistema de aprendizagem e conhecimento. “As suas bases culturais, a sua motivação para uma determinada atividade, as capacidades do seu pensamento criativo, as suas atitudes face à novidade, o seu estado emocional, etc.” (Tschimmel, 2011: 14) e a forma de relacionamento com o professor, são elementos determinantes no processo de trabalho de uma turma. Quando digo uma turma, não posso pensar numa turma somente como um grupo, mas num grupo constituído por indivíduos com *habitus* diversos:

“O professor deve estar assim “sintonizado” culturalmente com os seus alunos e com outros aspectos da situação, alguns dos quais podem estar além do seu controlo imediato – a política da escola, os antecedentes dos pais, o tempo, etc. Os actos criativos trazem mudança. Mudam os alunos, os professores e as situações.” (Woods, 1999:132).

O aluno é sem sombra de dúvida a personagem mais importante, na medida que não há escola sem alunos e eles são o centro de tudo.

Hoje, mais do que nunca, a ação dentro de uma sala de aula deixa de estar somente numa das partes, na medida em que se reconhece que o aluno também é detentor de aptidão e pode discutir e consensualmente definir áreas de interesses. Cada vez mais o professor deve adaptar as atividades aos alunos colmatando o desinteresse pelos conteúdos lecionados para assim incentivá-los a desenvolver projetos e atividade do seu interesse. “Mas nada garante que tudo se desenrole segundo este cenário. Antecipadamente o professor sabe que deverá adaptar-se ao ritmo de trabalho dos alunos e tirar partido daquilo que eles propuseram.” (Perrenoud, 1995: 52).

Refletir²⁵ e adaptar os nossos planos de aula aos alunos, de forma a cativar o interesse destes pela figura do professor, tornando assim relevante para eles o conhecimento transmitido e adquirido.

²⁵ “A reflexividade faz parte intrínseca das ações, práticas e consciências.” (Setton, 2002: 68).

8. Reflexões Finais

“É claro que, sermos capazes de refletir-na-ação é diferente de sermos capazes de refletir sobre nossa reflexão-na-ação, de modo a produzir uma boa descrição verbal dela.” (Schön, 2000: 35).

Entendo que um ensino-aprendizagem voltado para “uma relação pedagógica autoritária” (Canário, 1999), na qual o professor ‘despeja’ as matérias e os alunos reproduzem-nas como meio de provar que as aprenderam, limitados a uma organização disciplinar e tempos específicos, é contraproducente. Suponho que uma ‘relação pedagógica orientada’, em que o professor valoriza a construção das aprendizagens a partir da experimentação, de trabalhos por projetos que impliquem os interesses dos alunos, a procura constante de melhores soluções, opõe-se à “forma escolar” (Canário, 1999) que assenta, sobretudo, numa ‘relação autoritária’.

Desta forma, sempre procurei, quer nos anos letivos anteriores quer ao longo deste ano de estágio, valorizar uma ação educativa assente na metodologia de trabalho por projetos, na qual o processo de trabalho é valorizado em detrimento do produto final. Estou convicta de que a ideia de tentativa erro como forma de aprendizagem permite desenvolver maior autonomia nos alunos, bem como promover a vontade de pesquisar, experimentar e assim (re)descobrir novas soluções para problemas (quer ao nível das matérias escolares, quer ao nível pessoal), e assim fomenta aprendizagens significativas.

Para tal procurei relevar os interesses e as características individuais, socioculturais, económicas e até mesmo políticas específicas de cada aluno.

Tendo sempre em mente que irei deparar-me constantemente com tais características, esta experiência de dois anos serviu para ampliar os meus horizontes.

Ao procurar ser uma professora reflexiva, encontrarei nesta ação oportunidade de (re)construir-me e (re)adaptar-me a métodos pedagógicos adequados à turma e à individualidade de que cada aluno, porque

“Como todas as outras pessoas, os professores formam-se a partir de um trabalho sobre si próprios, da acção dos outros e da influência do contexto de trabalho em que estão inseridos. Com efeito, o aspecto central da formação centrada na escola, reside em reforçar o potencial formativo do ambiente de trabalho, através de modalidades de trabalho e de situações informais, frequentemente desvalorizadas.” (Canário, 1998: 20).

BIBLIOGRAFIA

- BAPTISTA, Isabel (1998). "O diálogo como exigência ética", *In Ética e relação educativa: estatuto ético da relação educativa*. Porto: Universidade portuclense.
- BARBIER, Jean-Marie (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- BEUYS, Joseph. (2010). *Cada Homem um Artista*. Porto: 7 nós.
- CAMPENHOUDT, Luc van (2008). *Introdução à análise dos fenómenos sociais*. Lisboa: Gradiva.
- CANÁRIO, Rui (1998). *Gestão da escola: Como elaborar o plano de Formação?* Editora Educacional
- CANÁRIO, Rui (1999). "Educação de adultos e forma escolar", *in Educação de adultos: Um Campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, Rui (1999). "Formação de adultos e experiência", *in Educação de adultos: Um Campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CHARLOT, Bernard (2000). *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria*. Trad.B. Magne. Porto Alegre: ARTMED.
- CHARLOT, Bernard (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed.
- CORAZZA, Sandra Mara (2006). "Como um cão". *In Artistagens-Filosofia da Diferença e Educação*, 21-36.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (2004). "Implications of a Systems Perspective for Study of Creativity". *In Handbook of Creativity*, 313-335. Cambridge: Cambridge University Press.
- DALE, Roger e OZGA, Jenny (1991). "What is to be explained?", *in Policy-Making in education*, E333. Milton Keynes: Open University. (doc. Policopiado).
- EÇA, Teresa (2010). *Cad. Cedes*, jan.-abr., 13-25.
- EÇA, Teresa, PARDIÑAS, Maria, MARTÍNEZ, Cristina, e PIMENTEL, Lúcia (2010). *Desafios da educação artística em contexto ibero-americanos*. Porto: APECV.
- EISNER, Elliot (2008). "O que pode a Educação aprender das artes sobre a prática da Educação?" *in Currículo sem Fronteiras*, 8, (2) julho/dezembro, 5-17.
- ESTEVE, José Maria (1999). "Mudanças Sociais e Função Docente", *in António Nóvoa (org.), Profissão Professor*, 93-124. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, Rui Trindade (2003). *Escola e Influência Educativa - O estatuto dos discursos didácticos inovadores no 1ºCEB em Portugal*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação _UP.

- FERRERAS, Anibal Puente (1999). *El cerebro*. Madrid: Alianza Editorial.
- FOUCAULT, Michel (1992). “A escrita de si”. In *O que é um autor?*, 129-160. Lisboa: Passagens.
- FRÓIS, João Pedro, MARQUES, Elisa e GONÇALVES, Rui Mário (2000). “A Educação Estética e Artística na Formação ao longo da Vida”. In *Abordagens Transdisciplinares*. 201-243. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FREEDMAN, Kerry (2006). *Enseñar la cultura visual-Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- GUILFORD, Joy Paul (1994). “La creatividad: Pasado, Present y futuro”. In *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2000). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: ARTMED.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2011). *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. Esbrina-Recerca, UB.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2012). “Expandir Olhares” Conversas com o projeto QUARTO, Lugar de Abrigo, Identidade e Evasão. Porto. (doc. policopiado).
- IRWIN, Rita L. (2004). “A/R/Tografia: uma mestiçagem metonímica”. In Rita L. Irwin e Alex de Cosson (orgs.), *A/R/topografia: auto-restituição através de um questionamento vivo baseado na arte*. Vancouver: Pacific Educational Press.
- KILPATRICK, William Heard (1967). *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo: Melhoramentos.
- LEITE, Carlinda (2000). “A flexibilidade curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva”, in *Território Educativo*, nº 7, maio, 20-26.
- LEITE, Carlinda e FERNANDES, Preciosa (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos novas práticas*. Porto: Edições ASA.
- LEITE, Elvira e VICTORINO, Sofia (2008). *Serralves - Projectos com Escolas*. Porto: Fundação de Serralves.
- MORAIS, Maria de Fátima (2001). *Definição e avaliação da criatividade*. Braga: Universidade do Minho.
- NÓVOA, António (1999). “Prefácio” in Rui Canário, *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- PERRENOUD, Phillipe (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc van (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RAMOS DO Ó, Jorge, & Costa, Marisa Vorraber (2007). “Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo”, in *Educação e Realidade*, 32(2), jul/dez, 109-116.

RIBEIRO, Agostinho (1990). “Relação educativa”, In Bártolo Paiva Campos (org.), *Psicologia do desenvolvimento e da Educação de Jovens*. 133-159. Lisboa: Universidade Aberta.

RODRIGO, Juan e TSCHIMMEL, Katja (2009). “Sistemas creativos: ¿Qué hace tengamos más o menos ideas? La pasión por la creación de nuevos mundos visuales y el placer de mirar-los. Dos temas, un diálogo”. In *Pasión por Crear Placer de Admirar Necesidad de Transformar*. Coruña: Macuf.

SACRISTÁN, José Gimeno (1999). “Consciência e Acção Sobre a Prática como Libertação profissional dos Professores”, in António Nóvoa (org.), *Profissão Professor*. 63-92. Porto: Porto Editora

SCHÖN, Donald (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED.

SETTON, Maria da Graça (2002). “A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea”, in *Revista Brasileira da Educação*, nº 20, maio/jun/jul/agos, 60-70.

TRINDADE, Rui (1998). *As escolas do Ensino Básico como espaços de formação pessoal e social: Questões e perspectivas*. Porto: Porto Editora.

TRINDADE, Rui e COSME, Arianne (2010). *Escola, Educação e Aprendizagem: desafios e respostas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Wak Editora.

TSCHIMMEL, Katja (2003). “O pensamento criativo em design. Reflexões acerca da formação do designer”. Lisboa.

TSCHIMMEL, Katja (2011). *Processos Criativos – A emergência de ideias na perspectiva sistémica da criatividade*. Porto: Edições ESAD.

WOODS, Peter (1999). “Aspectos Sociais da Criatividade do Professor”, in António Nóvoa (org.), *Profissão Professor*, 125- 153. Porto: Porto Editora.

Zabalza, Miguel Ángel (1994). *Diários de aula - Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

